

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un programme favorisant le développement de la relation d'attachement
entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves

Par

Karel Laflamme

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

Octobre 2014

© Karel Laflamme, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un programme favorisant le développement de la relation d'attachement
entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves

Karel Laflamme

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directeur de recherche
M. Richard Robillard

_____ Autre membre du jury
Mme Karine Rondeau

Essai accepté le _____

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	10
LISTE DES FIGURES	11
DÉDICACE	12
REMERCIEMENTS	13
INTRODUCTION.....	15
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	18
1. LE BILAN DE FORMATION	18
1.1 La formation initiale	19
1.2 La découverte de l'attachement grâce à la formation continue	20
2. L'IMPORTANCE DE DÉVELOPPER LA RELATION D'ATTACHEMENT EN MILIEU SCOLAIRE.....	23
3. LES RESSOURCES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'ATTACHEMENT DANS LE MILIEU SCOLAIRE.....	26
3.1 La formation des enseignants	26
3.2 Les écrits disponibles.....	27
3.3 Les programmes disponibles.....	28
4. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	29
4.1 La pertinence du projet de recherche	29
4.2 La question spécifique de recherche	30
4.3 L'objectif spécifique de recherche.....	31
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE THÉORIQUE	32
1. LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT DE BOWLBY	32
1.1 La définition de la relation d'attachement	32
1.2 Les figures d'attachement.....	34
1.3 Les phases du développement de l'attachement à la petite enfance.....	36
1.3.1 L'orientation et les signaux sans discrimination de figure	36

1.3.2 L'orientation et les signaux dirigés vers une ou plusieurs figures discriminées	37
1.3.3 Le maintien de la proximité avec une figure discriminée au moyen de la locomotion aussi bien que des signaux	37
1.3.4 La formation d'une association rectifiée quant au but.....	38
1.4 Le développement de l'attachement pendant l'enfance.....	39
1.4.1 Les changements influençant l'attachement.....	39
1.4.2 Les situations activant le système d'attachement.....	40
1.4.3 La stabilité des patterns d'attachement	41
1.5 Les styles d'attachement.....	41
1.5.1 La Situation étrange	42
1.5.2 Les caractéristiques associées aux styles d'attachement	42
1.6 La sécurité de la relation d'attachement.....	44
1.7 Les conséquences d'un déficit d'attachement	45
1.7.1 Les conséquences sur la personnalité de l'enfant	46
1.7.2 Les conséquences sur la socialisation	47
1.7.3 Les conséquences sur le développement intellectuel.....	47
2. LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT DE NEUFELD.....	49
2.1 L'attachement	50
2.2 Les modes d'attachement.....	51
2.2.1 Les sens	52
2.2.2 La similitude	52
2.2.3 L'appartenance et la loyauté.....	53
2.2.4 Le sentiment d'importance.....	53
2.2.5 L'intimité affective	53
2.2.6 L'intimité psychologique	54
2.3 L'enfant non attaché	55
2.4 La maturation affective	56
2.4.1 Le processus d'émergence	57
2.4.2 Le processus d'adaptation	57
2.4.3 Le processus d'intégration.....	59
2.5 La vulnérabilité	60
2.6 Un résumé des liens entre les trois dimensions de la théorie de Neufeld.....	62
2.6.1 Le lien entre l'attachement et la vulnérabilité	62
2.6.2 Le lien entre la maturation affective et la vulnérabilité	63
2.6.3 Le lien entre l'attachement et la maturation affective	64
2.7 Le contexte d'attachement à cultiver.....	65
2.7.1 Éveiller l'instinct d'attachement	66
2.7.2 Protéger la relation.....	66
2.7.3 Créer un village d'attachements.....	68

3. L'IMPLICATION DE LA RELATION D'ATTACHEMENT DANS	
L'APPRENTISSAGE	70
3.1 La perception de l'enseignant	70
3.2 L'attachement sécure et l'apprentissage	71
3.2.1 La base de sécurité, un préalable aux apprentissages.....	71
3.2.2 La tâche d'apprendre.....	73
3.2.3 Le triangle de l'apprentissage d'un enfant attaché de façon sécure	73
3.2.4 Les résultats pour l'élève.....	75
3.2.5 L'école comme base de sécurité	75
3.3 L'attachement insécure de type évitant et l'apprentissage	76
3.3.1 Le triangle de l'apprentissage de l'élève attaché de façon évitante	76
3.3.2 Le profil d'apprentissage de l'élève attaché de façon évitante.....	77
3.3.3 L'importance de la tâche.....	78
3.4 L'attachement insécure de type résistant/ambivalent et l'apprentissage	79
3.4.1 Le triangle de l'apprentissage de l'élève attaché de façon résistante/ambivalente.....	80
3.4.2 Le profil d'apprentissage de l'élève attaché de façon résistante/ambivalente.....	81
3.4.3 L'importance de la relation.....	83
3.5 L'attachement insécure de type désorganisé et l'apprentissage.....	83
3.5.1 Le triangle de l'apprentissage de l'élève attaché de façon désorganisée	84
3.5.2 Le profil d'apprentissage de l'élève attaché de façon désorganisée.....	85
3.5.3 L'importance de la sécurité, la fiabilité et la prévisibilité.....	87
3.5.4 Un espoir : la neuroplasticité du cerveau	89
4. SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE	90

TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE	93
1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE	93
1.1 L'approche qualitative	94
1.2 La recherche appliquée	94
1.3 L'enjeu pragmatique et la recherche de développement d'objet.....	95
1.4 La conception d'un programme	97
2. LA DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE.....	97
2.1 L'analyse de la problématique.....	99
2.2 Le cadre théorique.....	99
2.3 La méthodologie	100
2.4 La conception et l'évaluation du produit.....	100
2.5 La présentation et la vérification de la correspondance du produit.....	103

2.5.1 La présentation du programme.....	103
2.5.2 La vérification de la correspondance entre le programme et le cadre théorique.....	104
2.6 L'indication des limites.....	104

QUATRIÈME CHAPITRE - L'ANALYSE DE L'ÉVALUATION DES EXPERTES ET LES MODIFICATIONS APPORTÉES AU PROGRAMME 105

1. L'ANALYSE DES COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE DU PROGRAMME	105
1.1 Les points forts du programme.....	107
1.2 Les points faibles du programme.....	109
1.2.1 Les coquilles à corriger	111
2. LES COMMENTAIRES CONCERNANT LES LIENS AVEC LE PFÉQ	111
2.1 Les modifications apportées à la section qui traite des liens avec le PFÉQ.....	114
3. LES COMMENTAIRES CONCERNANT LA STRUCTURE DU PROGRAMME	116
3.1 Les sections du programmes.....	116
3.2 La table des matières.....	118
4. LES COMMENTAIRES CONCERNANT LE GUIDE DE VOYAGE.....	118
4.1 L'analogie du voyage	118
4.1.1 L'analyse de la possibilité de diminuer les liens avec l'analogie du voyage	120
4.2 La suffisance d'informations concernant la théorie de l'attachement	121
4.3 La présentation des quatre types d'enfants	123
4.4 Les sections Souvenirs de voyage	125
5. LES COMMENTAIRES CONCERNANT L'ITINÉRAIRE DE VOYAGE.....	126
5.1 L'échéancier proposé	126
5.2 L'appréciation des activités et des outils proposés.....	128
5.2.1 Les modifications apportées aux activités	130
5.2.1.1 L'activité 3 : Mon GPS.....	130
5.2.1.2 L'activité 6 : Toi et moi, on se ressemble.....	130
5.2.1.3 L'activité 10 : La fleur de l'affection	131
5.2.1.4 L'activité 11 : À qui puis-je dire « je t'aime »?.....	131
5.2.2 L'ajout de pistes d'exploitation de la littérature jeunesse.....	132
5.3 L'appréciation des sections <i>boussoles</i>	132
6. LES COMMENTAIRES CONCERNANT L'INTÉRÊT ET LE RÉINVESTISSEMENT DES ÉVALUATRICES POUR LE PROGRAMME.....	134

6.1 L'intérêt porté au programme	134
6.2 Les réinvestissements possibles.....	135
7. LES MODIFICATIONS À LA SUITE DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION	
DU PROGRAMME	137

CINQUIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION DU PROGRAMME ET LA VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE AVEC LE CADRE THÉORIQUE..... 139

1. LA PRÉSENTATION DU PROGRAMME	139
1.1 Les analogies utilisées pour parler d'attachement.....	140
1.2 L'analogie du voyage.....	142
1.2.1 La rencontre de l'autre	142
1.2.2 L'émergence et la transmission de la culture	143
1.2.3 Les habitants du pays.....	144
1.2.4 La communication entre le voyageur et les habitants.....	145
1.3 Le guide voyage.....	147
1.4 L'itinéraire de voyage.....	148
1.4.1 La présentation des activités.....	148
1.4.2 La présentation du canevas des activités.....	151
1.4.3 Les boussoles.....	153
1.5 Les autres sections importantes du programme	153
1.5.1 Les objectifs du programme.....	153
1.5.2 Les liens avec le contenu du PFÉQ.....	154
1.5.2.1 L'attachement, un préalable à l'autonomie.....	155
1.5.2.2 Le domaine général de formation : santé et bien-être	157
1.5.2.3 La compétence transversale : structurer son identité	159
1.5.2.4 Le programme d'éducation préscolaire.....	161
2. LA VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE DU PRODUIT	166
2.1 Le choix de l'échéancier proposé.....	167
2.2 L'art de cultiver un contexte favorisant la relation d'attachement.....	169
2.2.1 Le contenu pour éveiller l'instinct d'attachement.....	170
2.2.1.1 Entrer gentiment dans la bulle de l'enfant	170
2.2.1.2 Donner à l'enfant « un élément de proximité » auquel se raccrocher.....	171
2.2.1.3 Inviter l'enfant à la dépendance et lui servir de boussole.....	174
2.2.2 Les activités pour créer un village d'attachements.....	175
2.2.3 Les activités pour protéger la relation.....	178
2.3 Les liens entre les activités et les modes d'attachement.....	178

3. LA RÉPONSE À LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE.....	181
CONCLUSION.....	183
1. LE SURVOL DES DIFFÉRENTS CHAPITRES.....	183
2. LES IMPACTS DE LA RECHERCHE.....	185
2.1 Les impacts sur les enseignants et les formateurs.....	185
2.2 Les impacts sur la chercheuse au plan professionnel	186
2.3 Les impacts sur la chercheuse au plan personnel.....	187
3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE	187
4. LES RECOMMANDATIONS POUR DES RECHERCHES ULTÉRIEURES ..	188
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	190
ANNEXE A - DESCRIPTION DU PROGRAMME FLUPPY.....	194
ANNEXE B - DESCRIPTION DU PROGRAMME VERS LE PACIFIQUE ..	195
ANNEXE C - DESCRIPTION DE LA TROUSSE L'ÉCOLE, AU CŒUR DE L'HARMONIE	196
ANNEXE D - DESCRIPTION DU PENN RESILIENCY PROGRAM	197
ANNEXE E - DESCRIPTION DU SPARK RESILIENCY PROGRAM.....	198
ANNEXE F - LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET	199
ANNEXE G - LETTRE DE CONSENTEMENT DES ÉVALUATRICES	201
ANNEXE H - QUESTIONNAIRE REMIS AUX ÉVALUATRICES POUR L'ÉVALUATION DU PROGRAMME	202
ANNEXE I -VERBATIM DE L'ENTRETIEN AVEC LES ÉVALUATRICES A, B ET C	204
ANNEXE J - VERBATIM DE L'ENTRETIEN AVEC L'ÉVALUATRICE D	216
ANNEXE K - VERBATIM DE L'ENTRETIEN AVEC L'ÉVALUATRICE E	221

ANNEXE L - VERBATIM DE L'ENTRETIEN AVEC L'ÉVALUATRICE F.....	232
ANNEXE M - PROGRAMME VOYAGE AU PAYS DE L'ATTACHEMENT	242

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 - LES COURS SUIVIS EN FORMATION CONTINUE.....	20
TABLEAU 2 - LES STYLES D'ATTACHEMENT.....	43
TABLEAU 3 - LES CONSEQUENCES D'UN DEFICIT D'ATTACHEMENT SUR LA PERSONNALITE DE L'ENFANT	46
TABLEAU 4 - LES CARACTERISTIQUES DE L'ENFANT NON ATTACHE EN CONTEXTE SCOLAIRE SELON NEUFELD.....	55
TABLEAU 5 - LES INTERVENTIONS A PRIVILEGIER POUR EVEILLER L'INSTINCT D'ATTACHEMENT CHEZ L'ENFANT.....	67
TABLEAU 6 - LES CARACTERISTIQUES DE L'ELEVE A L'ATTACHEMENT DESORGANISE	87
TABLEAU 7 - LA PRESENTATION DES DEVIS METHODOLOGIQUES ORIENTANT LA CONCEPTION D'UN PROGRAMME.....	98
TABLEAU 8 - LE PROFIL DES EVALUATRICES	102
TABLEAU 9 - LES POINTS FORTS ET LES POINTS FAIBLES DU PROGRAMME SELON LES EVALUATRICES.....	106
TABLEAU 10 - LES REINVESTISSEMENTS POSSIBLES DANS LA PRATIQUE.....	136
TABLEAU 11 - LA PRESENTATION DES PERSONNAGES ASSOCIES AUX STYLES D'ATTACHEMENT.....	145
TABLEAU 12 - LES ACTIVITES PROPOSEES EN FONCTION DU CONTENU DE LA THEORIE DE NEUFELD (2008A)	150
TABLEAU 13 - LES EXEMPLES D'EXTRAITS DU PFÉQ QUI FONT REFERENCE AU CONCEPT D'AUTONOMIE.....	156
TABLEAU 14 - LES LIENS ENTRE LES ELEMENTS DU PROGRAMME ET CEUX DE LA THEORIE DE L'ATTACHEMENT	166
TABLEAU 15 - L'ECHEANCIER PROPOSE.....	168
TABLEAU 16 - LE CONTENU QUI PERMET D'ENTRER GENTIMENT DANS LA BULLE DE L'ENFANT	171
TABLEAU 17 - LE CONTENU QUI PERMET DE DONNER UN « ELEMENT DE PROXIMITE » AUQUEL SE RACCROCHER	172
TABLEAU 18 - L'UTILISATION DES MODES D'ATTACHEMENT COMME « ELEMENT DE PROXIMITE » AUQUEL S'ACCROCHER.....	173
TABLEAU 19 - LE CONTENU QUI PERMET D'INVITER L'ENFANT A LA DEPENDANCE ET DE LUI SERVIR DE BOUSOLE.....	175
TABLEAU 20 - LE CONTENU QUI PERMET DE JOUER LES ENTREMETTEURS.....	177

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 – LA VISION EN PERSPECTIVE DE NEUFELD	49
FIGURE 2 - LES MODES D'ATTACHEMENT DE NEUFELD	51
FIGURE 3 - L'INTERACTION ENTRE LES TROIS DIMENSIONS QUI AFFECTENT LE DEVELOPPEMENT ET LE COMPORTEMENT CHEZ L'ENFANT	62
FIGURE 4 - LE TRIANGLE DE L'ATTACHEMENT : ATTACHEMENT SECURE.....	74
FIGURE 5 - LE TRIANGLE DE L'ATTACHEMENT : ATTACHEMENT INSECURE DE TYPE EVITANT.....	77
FIGURE 6 - LE TRIANGLE DE L'ATTACHEMENT : ATTACHEMENT INSECURE DE TYPE RESISTANT/AMBIVALENT....	81
FIGURE 7 - LE TRIANGLE DE L'ATTACHEMENT : ATTACHEMENT INSECURE DE TYPE DESORGANISE	85
FIGURE 8 – LA SYNTHESE DU CADRE THEORIQUE.....	91
FIGURE 9- LES CHOIX METHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE.....	93
FIGURE 10 – LES LIENS AVEC LA COMPETENCE <i>AFFIRMER SA PERSONNALITE</i>	115
FIGURE 11 - CANEVAS DES FICHES D'ACTIVITES.....	152
FIGURE 12 - LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE <i>STRUCTURER SON IDENTITE</i>	159
FIGURE 13 – LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE <i>AFFIRMER SA PERSONNALITE</i>	163
FIGURE 14 – LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE <i>INTERAGIR DE FAÇON HARMONIEUSE AVEC LES AUTRES...</i>	164

DÉDICACE

À Caroline et Claudia
qui ont dû mettre leur projet d'essai de côté
au nom de l'amour de soi et
de l'amour de leurs enfants

REMERCIEMENTS

Afin de compléter l'écriture de cet essai, deux mains ont eu accès au clavier. Pourtant, plusieurs les ont mis à la pâte afin de me supporter, m'encourager, me guider et m'inspirer. Alors un gros merci aux mains...

de mes parents qui ont bercé mon enfance et qui m'ont transmis le goût de me dépasser sans cesse;

de mes enfants, Malik et Zack, qui savent me garder sur terre en me montrant ce qui est vraiment important. Première et principale source de mon intérêt pour l'attachement, vous faites de moi une meilleure personne. Vos regards et vos sourires suffisent à illuminer mes journées;

de mon mari, Yann, qui croit en moi. Merci de me laisser être celle que je suis même si tu ne comprends pas toujours ce qui m'allume tant... La passion ne s'explique pas, elle se vit! Chacun à notre façon, nous savons nous réaliser tout en permettant à l'autre de le faire. Voilà ce qui fait notre force! Avec les années, bien des choses ont changé sauf une : je t'aime toujours comme un infini d'univers;

de monsieur Richard Robillard qui, telles des mains de fer dans des gants de velours, ont su me guider tout en me laissant une belle liberté. Merci pour les commentaires constructifs et les questions qui m'ont permis de réaliser un projet à la hauteur de mes ambitions. Merci pour la confiance que tu me portes. Te côtoyer est un vrai cadeau pour moi;

de mes tantes qui m'ont secondée auprès de Zack afin que je puisse consacrer plus de temps à la réalisation de ce projet;

et finalement, de Karine C., de Michèle D., de Chantal R., de Brigitte F., de Mélanie O., de Sophie G., de Annie D. et de Mélanie F. pour le temps qu'elles ont consacré à la lecture du programme et pour les commentaires qu'elles ont formulés par la suite. Votre travail m'a permis d'en améliorer le contenu et d'avoir maintenant un produit final de qualité à promouvoir.

Je m'en voudrais d'oublier Karine Rondeau, une petite femme qui a su m'inspirer de par sa grandeur d'âme. Un grand merci pour ta vitalité, ta rigueur et ta passion contagieuses.

Encore une fois merci à vous tous!

INTRODUCTION

La présente recherche s'intéresse au développement de la relation d'attachement en milieu scolaire. Bien que certains auteurs affirment que l'attachement influence le développement et la personnalité d'un enfant de même que ses prédispositions à apprendre, dans le milieu de l'éducation, il semble demeurer peu connu et exploité. La décision de concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves semble donc pertinente.

Le premier chapitre de cet essai fait état de la problématique de recherche qui trouve son origine dans l'intérêt que la chercheuse porte à la relation d'attachement de même qu'à ses expériences personnelles et professionnelles en lien avec ce sujet. Ensuite, l'importance de l'attachement en milieu scolaire en explicitée et confirmée. Enfin, la lumière est faite sur la rareté des ressources portant sur l'attachement qui s'adressent spécifiquement aux intervenants du milieu scolaire. Poursuivant le but de sensibiliser les enseignants du primaire à l'importance de la relation d'attachement et de les outiller afin qu'ils puissent favoriser le développement de cette relation en classe, l'objectif de la présente recherche est finalement énoncé comme étant celui de concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves.

Toute recherche devant s'inscrire dans un contexte théorique, le deuxième chapitre expose le cadre théorique qui consiste à examiner les différents concepts inhérents à cette recherche. La recension des écrits a donc permis de définir les concepts relatifs aux théories de l'attachement ainsi que leur implication sur le plan scolaire et de sélectionner les informations théoriques à inclure dans le programme.

Le troisième chapitre s'intéresse au cadre méthodologique sur lequel repose ce projet. Une approche qualitative poursuivant des enjeux pragmatiques, ayant une

intention appliquée et menant à une recherche de développement d'objet est justifiée afin de guider la conception d'un programme. En outre, les six étapes du cadre méthodologique ainsi que le contexte dans lequel cette recherche a été réalisée y sont présentés.

Quant à lui, le quatrième chapitre présente une analyse des commentaires recueillis par l'entremise d'entretiens de recherche qui ont été réalisés avec six évaluatrices¹ qui constituent l'équipe d'expertes. Une rétroaction suite à ces commentaires ainsi que les modifications qui ont été apportées sont aussi exposées à même ce chapitre.

Enfin, le programme conçu afin de répondre à la problématique de recherche est présenté au cinquième et dernier chapitre. Ce programme est divisé en deux volets : le *guide de voyage* et l'*itinéraire de voyage*. Le premier volet, étant plus théorique, permet de transmettre les connaissances relatives aux théories de l'attachement qui sont nécessaires à quiconque désire mieux comprendre les enfants. Par la suite, le deuxième volet, étant plus pratique, propose des activités et des outils aux enseignants qui désirent développer la relation d'attachement dans leur classe. La deuxième partie de ce chapitre comporte la vérification de la correspondance entre le cadre théorique établi et le contenu du programme. En outre, ce chapitre se termine avec la réponse à la question spécifique de recherche.

En conclusion, les différentes étapes du cadre méthodologique ont permis de concevoir un programme qui atteint l'objectif de départ. En effet, l'analyse du programme démontre que les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire qui souhaitent développer la relation d'attachement avec leurs élèves ont maintenant accès à un programme qui réunit tous les éléments nécessaires pour y arriver. Pour clore, les limites et les impacts de cette recherche sont énoncés et des recommandations sont formulées.

¹ Puisque notre groupe d'expertes était constitué uniquement de femmes, nous utiliserons le genre féminin lorsque nous ferons référence à ces personnes.

*Un oiseau assis sur un arbre
n'a jamais peur que la branche casse,
parce que sa confiance n'est pas dans la branche
mais dans ses propres ailes.*

Franck Nicolas

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

À l'intérieur de ce chapitre, le contexte personnel et professionnel est tout d'abord établi à l'aide d'un bilan de formation lequel constitue la source de l'intérêt pour l'objet de recherche qui consiste à tenir compte de l'attachement dans l'enseignement. Il s'ensuit un bref énoncé sur l'importance de l'attachement chez l'enfant et sur les ressources qui s'adressent aux enseignants qui désirent favoriser la relation d'attachement dans leur classe. Finalement, le projet de recherche est défini de façon à établir une question spécifique ainsi qu'un objectif de recherche qui serviront à guider la recension des écrits et à échafauder le cadre théorique du projet.

1. LE BILAN DE FORMATION

Depuis que la toute petite enfance, je² voue un culte particulier à la profession d'enseignant³. Quand j'y repense maintenant, à cette époque, j'étais loin de mesurer l'ampleur et l'importance de cette profession. Pour moi, il suffisait de connaître les notions et de les transmettre aux élèves. Enseigner voulait dire faire apprendre. Je n'avais alors pas pris conscience de l'importance du contexte, c'est-à-dire de tout ce qui gravite autour de la transmission des connaissances. Pourtant... Je suis maintenant consciente que cette profession consiste non pas à enseigner à des élèves, mais plutôt à éduquer des êtres humains.

2 Le présent chapitre est majoritairement écrit à la première personne du singulier puisqu'il traite entre autres de l'expérience de la chercheuse.

3 L'utilisation de la forme masculine est employée dans l'unique but d'alléger la lecture du texte et ce, sans préjudice à l'égard du genre féminin.

1.1 La formation initiale

Le moment venu, je me suis donc empressée de m'inscrire au baccalauréat⁴ en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Les cours que j'ai alors suivis m'ont permis d'acquérir des connaissances de base sur le système d'éducation québécois, sur le programme de formation à transmettre, sur les différents types d'élèves ainsi que sur la gestion de classe. Cependant, l'aspect relationnel de la profession enseignante s'y retrouvait peu. Heureusement, les stages ont pallié à ce manque. En effet, chacun d'eux m'a permis de développer des compétences professionnelles et d'acquérir un bagage d'expériences riches. Dès mon premier stage, l'image que je me faisais jadis du monde de l'enseignement a été ébranlée puisque cette classe regroupait des élèves de première et de deuxième année dont les deux tiers étaient en grandes difficultés d'ordre académique et comportemental. Ces élèves étaient très attachés à leur enseignante. J'ai vite compris que je devrais travailler pour faire ma place, mais sans prendre la place d'une personne qui comptait beaucoup pour eux. La passation des pouvoirs devait être claire, mais tout en favorisant le maintien de la relation entre la titulaire et ses élèves. De plus, j'ai appris à être encadrante en établissant des balises claires susceptibles de sécuriser les élèves. C'est ainsi que cette première expérience de stage a éveillé chez moi le souci de créer un lien avec les élèves. Par contre, à l'époque, je ne connaissais ni la nature ni l'importance de ce lien.

En terminant le baccalauréat, grâce aux expériences de stage, je croyais me sentir prête à œuvrer dans le milieu de l'éducation. L'année suivante, dans mon milieu de travail, il y avait trois collègues qui amorçaient un processus de formation continue⁵. Toujours désireuse d'apprendre et de parfaire mes connaissances, j'ai décidé de m'inscrire avec elles.

4 Les études à l'Université du Québec à Montréal se sont déroulées entre 2004 et 2008.

5 Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire (2008-2011), Université de Sherbrooke.

1.2 La découverte de l'attachement grâce à la formation continue

Au moment d'amorcer cette formation continue, j'entrevois cette démarche comme étant un moyen d'augmenter mon sentiment de compétence et de favoriser des pratiques éducatives plus appropriées. En effet, la variété de cours offerts me permettrait d'explorer de nouveaux thèmes pour la plupart absents de la formation initiale. À cet effet, le tableau 1 dresse un portrait des cours suivis lors de cette formation.

Tableau 1
Les cours suivis en formation continue

Cours axés sur la didactique	Cours axés sur la psychopédagogie
Cerveau, mémoire et imagination (APR819)	Intelligence émotionnelle (APR828)
Gestion mentales et styles d'apprentissage (APR821)	Gestion des comportements difficiles (APR837)
Créativité et enseignement (APR831)	Relation d'attachement en enseignement (APR845)
Plan d'intervention et mesures adaptatives (APR848)	Stress et anxiété chez l'élève du primaire (APR849)
Enseignement de la littérature jeunesse (ENS821)	
Enseignement des sciences et technologies (ENS823)	
Enseignement des mathématiques I (ENS824)	
Enseignement des arts plastiques (APR8)	

Tout au long de ce diplôme, je considère que j'ai suivi deux types de cours de 2^e cycle. Il y a eu ceux axés sur la didactique et ceux axés sur la psychopédagogie. Grâce à ces derniers, une transformation s'est amorcée en moi. Je crois être devenue une enseignante plus sensible et plus humaine. Ainsi, je peux davantage comprendre sans juger et tenter d'intervenir sur la cause plutôt que seulement sur le comportement. J'ai pris conscience que trop souvent, je regardais une situation avec des yeux d'adulte et parfois même avec des idées préconçues, alors que les cours axés sur la psychopédagogie m'ont appris à faire preuve d'empathie et de compréhension envers les élèves qui vivent des difficultés. Trop souvent, j'étais aveuglée par les symptômes et les comportements d'un élève alors que j'aurais plutôt dû les dépasser afin d'en trouver la cause et de vraiment tenter une rééducation. Geddes (2012) explique que certains élèves, incapables d'aller au-delà de leurs craintes et de leur

anxiété, s'expriment par des comportements qui peuvent affecter leur processus d'apprentissage. Cette auteure constate que l'enfant utilise le comportement pour communiquer ses expériences et que celui-ci peut alors avoir de multiples significations. Geddes (2012) recommande donc que les enseignants cherchent davantage à « réagir à la signification du comportement plutôt qu'à l'expression de sentiments difficiles » (p. 133). Or, ayant élargi leur compréhension du comportement, ils pourront intervenir de façon plus adaptée. C'est ainsi que je fais maintenant preuve de plus de sensibilité face au vécu de l'élève, à son tempérament, à ses émotions, à ses expériences, bref à tout ce qui peut être un obstacle à l'apprentissage. Peut-être y aurait-il moins d'échecs si plus d'enseignants étaient sensibles à la réalité des élèves et à celle de leur famille?

Aujourd'hui, je constate que ma pratique s'en voit enrichie puisque je choisis consciemment de laisser plus de place à l'élève et à la relation que je construis avec lui en classe. La relation élève-enseignant est, selon moi, un aspect qui est très peu abordé dans le cadre de la formation initiale. Pour ma part, il sera toujours temps de parfaire nos connaissances sur la grammaire et les mathématiques, mais nous devrions, en tant que professionnels de l'éducation, accorder davantage d'importance à la relation que nous bâtissons quotidiennement avec les élèves.

À cet effet, l'origine de ce projet de recherche provient en grande partie d'un cours suivi pendant la formation continue au deuxième cycle universitaire. En effet, le cours sur la relation d'attachement en enseignement⁶ m'a permis d'acquérir un bagage riche qui a su donner un nouveau sens à ma pratique. J'ai alors compris que la relation que je tentais de développer avec mes élèves en était une d'attachement.

Les nouveaux savoirs théoriques aussi bien que pratiques acquis lors de ce cours ont transformé ma compréhension de l'être humain. Un des précurseurs des

⁶ La relation d'attachement en enseignement (APR845), printemps 2011, Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Diplôme de deuxième cycle.

travaux réalisés sur l'attachement, John Bowlby (1978), a commencé à s'intéresser à la relation entre une mère et son enfant dans les années 50 et en a fait une théorie. L'origine de son point de vue réside dans le fait qu'observer la manière dont un jeune enfant agit en présence et en l'absence de sa mère aide à comprendre le développement de sa personnalité. L'attachement est devenu pour moi une des lunettes à travers lesquelles je peux lire un individu et analyser une situation qui le concerne. Le style d'attachement qu'un enfant développe suite aux interactions qu'il a eues avec sa mère, sa première figure d'attachement, devient une des caractéristiques qui le définiront tout au long de sa vie. C'est un peu comme les fondations d'une maison : elles représentent la base sur laquelle tout le reste s'appuie et leur mauvaise construction peut être lourde de conséquences. À première vue, les fondations tout comme le style d'attachement ne sont pas visibles, mais de la même manière qu'une fissure dans les fondations peut être à l'origine d'un problème ultérieur, un style d'attachement insécure⁷ a des impacts sur le développement de l'enfant. À cet effet, Ainsworth et Wittig (1969, dans Geddes, 2012) dégagent une meilleure compréhension des mécanismes de l'attachement et de ses contrecoups sur la sociabilité future grâce à l'observation de la nature et de la qualité des interactions entre des mères et leur nourrisson. De surcroît, les résultats des études de Sroufe (1985, dans Geddes, 2012), établissent l'importance de la qualité de l'attachement comme prédicteur du comportement à l'école maternelle.

Ce cours venait donc à point dans ma vie personnelle au moment où j'étais nouvellement maman de mon premier enfant. J'ai donc pu appliquer mes nouvelles connaissances à mon vécu et, d'ailleurs, je le fais à nouveau avec mon deuxième enfant. Je connaissais l'importance des soins apportés aux bébés dès leur naissance et de la relation qui se crée entre l'enfant et ses parents, mais je ne me doutais pas que l'impact sur le reste de sa vie pouvait être aussi grand. En fait, « Bowlby considère les liens familiaux comme les liens les plus forts, et le lien entre l'enfant et sa mère

⁷ Bien que le terme insécure soit un anglicisme, nous choisissons de l'utiliser puisqu'il est employé par les auteurs et qu'il n'existe pas de terme français équivalent.

comme la clef des relations émotives de toute sa vie, celle qui constituera le patron de ses relations futures » (Noël, 2003, p. 56). Au-delà de la pression que je peux ressentir d'avoir un si grand rôle à jouer, je crois que cela fait de moi une adulte responsable puisque, sachant cela, je ne peux que tout mettre en œuvre afin que mes garçons développent un attachement sécur⁸. Certains gestes que je posais jadis par instinct, je les pose maintenant en connaissant leurs impacts sur mes fils. Je sais aussi que je représente une base de sécurité auprès de laquelle mes garçons se sentent bien. Je fais donc un pied de nez à ceux qui me disent que mes fils sont « des garçons à maman » puisque je comprends l'importance de cette étape cruciale dans leur développement.

2. L'IMPORTANCE DE DÉVELOPPER LA RELATION D'ATTACHEMENT EN MILIEU SCOLAIRE

Tout d'abord, la théorie de l'attachement donne la possibilité de mieux comprendre le comportement des enfants, de mettre des mots sur une situation et de mieux la vivre. Ainsi, je ressens de l'empathie pour ces enfants et leurs parents plutôt que du jugement. Cela se répercute inévitablement sur ma pratique. À cet égard, Geddes (2012) suggère de « mettre en relation l'expérience en dehors de l'école avec le comportement à l'école » (p. 37). Cette optique de pensée aide à donner du sens au comportement, à protéger l'enseignant de l'épuisement et à augmenter la capacité de l'enfant à réfléchir et à apprendre. Par conséquent, j'ai pris conscience de l'importance de transposer la théorie de l'attachement en classe. L'attachement se développe dès la naissance, avec la ou les personnes qui prennent soin de l'enfant. À cet égard, Gauthier, Fortin et Jeliu (2009) soutiennent que « c'est dans le quotidien que se créent les liens d'attachement » (p. 47). L'enfant passe donc quelques années dans le cocon familial puis fait son entrée à l'école. Le milieu scolaire devient donc le substitut de la maison puisque l'enfant y passe plusieurs heures par jour. Tout en y restant attaché, l'enfant s'éloigne peu à peu de ses parents pour développer des liens

8 Bien que le terme sécur soit un anglicisme, nous choisissons le choix de l'utiliser puisqu'il est employé par les auteurs et qu'il n'y a pas de terme français équivalent.

d'attachement avec de nouvelles personnes (Neufeld et Maté, 2005). On peut donc supposer que les adultes qui œuvrent dans le milieu scolaire ont le potentiel pour devenir à leur tour des figures d'attachement. Seulement, savent-ils comment s'y prendre et quelle est leur importance?

De fait, certaines expériences vécues depuis la fin de ma formation initiale sont venues justifier l'importance de favoriser l'attachement à l'école. C'est ce que j'ai pu expérimenter au tout début de ma carrière, alors que j'ai été titulaire de la même classe langage pendant deux ans. Sur 12 élèves, six d'entre eux ont été avec moi pendant ces deux années. J'ai alors constaté à quel point le début d'année se vivait plus facilement pour ces élèves. Ils connaissaient déjà ma personnalité, mon fonctionnement et mes attentes. Comme ils étaient déjà attachés à moi, leur retour à l'école s'est fait en douceur. De mon côté, un lien d'attachement était déjà créé avec la moitié de mon groupe. Je savais comment m'y prendre pour les faire apprendre. Ces deux années ont établi les bases de l'enseignante que je suis devenue et m'ont permis d'expérimenter la nécessité de favoriser le développement de la relation élève-enseignant. À cet effet, Espinosa (2002) corrobore cette idée en soutenant que la place qu'occupe l'enseignant dans le processus d'apprentissage de ses élèves est capitale. De surcroît, l'investissement scolaire des élèves est en grande partie tributaire de la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant. Ceci est d'autant plus vrai chez les élèves en difficulté dont certains iraient même jusqu'à construire leur expérience scolaire sur la relation qu'ils développent avec leur enseignant. Pour leur part, Barrett et Trevitt (1991, dans Geddes, 2012) constatent que l'enseignant agit à titre de « base de sécurité » dans le monde perturbant et exigeant qu'est l'école. L'enseignant serait donc considéré comme une « personne d'attachement spécifique » par les élèves, particulièrement ceux qui sont anxieux.

Par la suite, j'ai eu mon premier garçon. À mon retour au travail, j'ai eu un contrat de trois journées comme orthopédagogue et de deux journées en allègement de tâche dans des classes de deuxième année. Contrairement à mes deux premières

années d'enseignement, cette fois-ci je travaillais avec un grand nombre d'élèves, mais peu d'heures par semaine. L'impact sur ma relation avec eux fut indéniable. Entre autres, comme orthopédagogue, je désirais aider les élèves à évoluer académiquement, mais les émotions négatives reliées aux apprentissages ou à leur vécu personnel m'empêchaient souvent d'y arriver. Dans cet ordre d'idées, Geddes (2012) indique que, grâce à la théorie de l'attachement et aux recherches à ce sujet, nous savons maintenant que la nature d'une relation intime et signifiante dans la petite enfance contribue à forger la réaction de l'enfant à l'apprentissage. De plus, étant donné que notre relation d'attachement se développait très lentement, les élèves étaient moins disposés à s'investir dans la tâche. Dans une étude menée en 1997, Espinosa (2002) soulève que près de la moitié des élèves de CE2⁹ faisant partie de l'échantillon admet faire les choses en classe pour plaire à leur enseignant. De même que 80% d'entre eux disent donner une réelle importance à la relation qu'ils ont avec leur enseignant dans leurs apprentissages scolaires. La dimension affective de la relation élève-enseignant aurait donc son importance dans la relation pédagogique qu'entretiennent les deux partis. Pour sa part, Glasser (1998, dans Bélair, 2007) avance que la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant influence la qualité de l'apprentissage. En effet, l'élève est plus susceptible de fournir les efforts nécessaires aux apprentissages s'il croit que ceux-ci constitueront un avantage pour la relation.

Goethe (s.d., dans Neufeld et Maté, 2005) soutient qu'« on ne peut remplir un cerveau comme on remplit un sac de pièces de monnaie » (p. 255). Plusieurs facteurs influencent la capacité d'un élève à apprendre. Entre autres, la création d'un lien solide avec un enseignant contribue à l'apprentissage. Neufeld et Maté (2005) mentionnent que c'est le lien d'attachement qui joue ce rôle. En effet, ils ont la conviction que « l'attachement est de loin le meilleur processus d'apprentissage » (Neufeld et Maté, 2005, p. 262). Ces mêmes auteurs avancent qu'il y a quatre facteurs principaux qui rendent l'enfant réceptif à l'apprentissage : la curiosité

⁹ Troisième année de l'école élémentaire, élèves de 8-9 ans.

naturelle, l'esprit d'intégration, la capacité d'apprendre de ses erreurs et une relation positive avec l'enseignant. Ces facteurs sont consolidés grâce à un attachement sain avec un adulte. En effet, plusieurs facteurs influençant l'apprentissage sont enracinés dans la relation d'attachement qu'un enfant entretient avec son enseignant ou sont sous son influence.

Bref, ces dernières années m'ont permis de prendre conscience que la relation d'attachement que j'entretiens avec les élèves est un point central de la profession enseignante. J'ose espérer que le développement de ce type de relation peut contribuer à développer un climat propice à l'épanouissement des élèves. L'attachement que les élèves portent envers moi relève d'une telle importance qu'il me motive à vouloir accroître mes connaissances et mes compétences à devenir une figure d'attachement et à favoriser cette relation d'attachement. Dans cette optique, la prochaine section servira à faire un survol des ressources traitant de la relation d'attachement qui s'adressent aux intervenants du milieu scolaire.

3. LES RESSOURCES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'ATTACHEMENT DANS LE MILIEU SCOLAIRE

Au regard de ce qui précède, nous constatons qu'une attention particulière doit être portée sur le développement de la relation d'attachement en contexte scolaire. En effet, maintenant que l'importance de la relation d'attachement entre un enseignant et ses élèves dans l'éducation de ceux-ci a été établie, il semble pertinent de s'intéresser aux ressources disponibles pour les enseignants qui désirent favoriser ce lien en classe.

3.1 La formation des enseignants

Bien que plusieurs enseignants remarquent qu'ils ont de plus en plus de difficulté à rejoindre leurs élèves, à les intéresser, et par le fait même à les faire apprendre, peu d'entre eux connaissent l'importance de la relation d'attachement

qu'ils développent avec ceux-ci. Par le passé, il m'est arrivé à plusieurs reprises de discuter de certains élèves avec des collègues. Il m'arrivait de faire des liens avec la relation qui existait entre l'enseignant et son élève ainsi qu'avec le style d'attachement de ce dernier. Un constat a été fait : malgré de nombreuses années d'expérience, bien des enseignants n'ont aucune connaissance sur la théorie de l'attachement. Par contre, plusieurs d'entre eux se sont montrés intéressés d'en apprendre sur le sujet. Cela fait état d'une lacune dans la formation initiale des enseignants puisque ce concept est l'essence même de leur profession. D'ailleurs, à ce jour, il semble qu'aucune université n'offre de cours sur la relation d'attachement dans les programmes initiaux en enseignement. Comment se fait-il que les enseignants travaillent quotidiennement avec des enfants et que la majorité d'entre eux n'a aucune connaissance sur la relation d'attachement? Pourtant bien des auteurs (Bombèr, 2012; Geddes, 2012; Neufeld et Maté, 2005) avancent qu'elle influence grandement le développement des enfants ainsi que leur capacité à apprendre. L'Université de Sherbrooke s'avèrerait être la seule université québécoise à offrir un cours sur l'attachement dans sa formation continue¹⁰. Il reste qu'offert de cette façon, il n'est guère accessible à un grand nombre d'enseignants. Pourtant, Geddes (2012) suggère que la théorie de l'attachement soit au centre de la formation des enseignants ou du moins de leur soutien professionnel et de leur développement. Ce constat dénote donc un besoin de formation sur la relation d'attachement chez les enseignants.

3.2 Les écrits disponibles

Outre l'absence de formation, il est nécessaire de souligner la rareté des ressources et des recherches disponibles sur le développement de la relation d'attachement des enfants d'âge préscolaire et scolaire. En effet, Moss, Saint-Laurent, Cyr et Humber (2000) soulignent que, qu'elles soient théoriques ou empiriques, les

¹⁰ Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

études portant sur cette période restent peu nombreuses. Bien que plusieurs ouvrages sur le sujet aient été publiés dans les cinquante dernières années, la majorité d'entre eux s'adressent aux parents et traitent de la période de zéro à cinq ans, c'est-à-dire de la période où s'établissent les bases de l'attachement chez l'enfant. Bien que certains auteurs (Guédeney et Guédeney, 2009; Neufeld et Maté, 2005) reconnaissent que les enseignants puissent agir en tant que figure d'attachement secondaire en absence des parents et soulignent l'importance de l'attachement dans le processus d'apprentissage par exemple, très peu de livres s'adressent spécifiquement aux intervenants qui œuvrent dans le milieu de l'éducation. Cependant, récemment, du côté de l'Europe, certains auteurs ont remédié à la situation en publiant des ouvrages traitant de l'attachement en milieu scolaire. Geddes (2012) traite de l'influence de l'attachement sur le comportement en classe alors que Bombèr (2013) propose des stratégies pour intervenir à l'école auprès d'enfants qui ont des difficultés d'attachement. Plus près de nous, Lambert (2009) établit le lien entre l'attachement et l'apprentissage dans son ouvrage.

3.3 Les programmes disponibles

Les enseignants qui désirent exploiter une nouvelle approche le font souvent à l'aide de guides ou de programmes. En psychopédagogie, plusieurs programmes sont disponibles. D'ailleurs, Fillion (2014) a fait l'exercice de recenser ceux déjà parus avant d'élaborer son guide qui expose des priorités d'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe du primaire en lien avec le développement des compétences en français. Parmi ces programmes¹¹, certains accroissent le développement de l'intelligence émotionnelle notamment le volet de l'intelligence interpersonnelle par l'enseignement des habiletés sociales (Fluppy, Vers le pacifique, Au cœur de l'harmonie,) ou mettent l'accent sur la psychologie positive (Penn Resiliency Program, SPARK Resiliency Program), mais rares sont ceux qui traitent de la relation

¹¹ Les programmes nommés sont définis en annexe A à E.

d'attachement. Néanmoins, quelques auteurs commencent à s'y intéresser. À cet effet, Masson (2012) en a récemment fait l'objet de son essai de maîtrise. Elle a abordé le sujet en ciblant spécifiquement le développement du lien d'attachement entre les élèves et les enseignants en allègement de tâche par le biais de la conception d'un guide. À la suite d'une évaluation par des enseignants qui vivent cette situation, le guide semble répondre à un besoin et atteindre son objectif, c'est-à-dire supporter les enseignants en allègement de tâche dans la création d'un lien d'attachement avec leurs élèves et ce, malgré leur courte présence en classe.

Constatant la rareté des ressources spécialement conçues à l'intention des adultes œuvrant dans le milieu de l'éducation, une question semble persister. Comment les enseignants qui désirent favoriser la relation d'attachement dans leur classe peuvent-ils s'outiller afin de développer les connaissances et les compétences nécessaires pour le faire? Maintenant que l'origine du projet de recherche est bien établie, la prochaine section explicite le problème de recherche.

4. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans cette section, différentes composantes du projet de recherche sont spécifiées. En plus de préciser la pertinence de cette recherche, la question spécifique et l'objectif de recherche qui soutiennent ce projet sont énoncés.

4.1 La pertinence du projet de recherche

Comme il l'a été mentionné, la relation entre un enseignant et ses élèves est un facteur qui influence les apprentissages. Quotidiennement, les enseignants doivent tout mettre en œuvre afin de favoriser la création de liens significatifs avec leurs élèves. En effet, les écrits confirment que ces liens prédisposent aux apprentissages. Certains auteurs attestent aussi que c'est la relation d'attachement qui crée un contexte favorable à l'éducation d'un enfant (Neufeld et Maté, 2005). Pour

développer cette relation d'attachement empreinte d'affectivité, les enseignants doivent comprendre son importance et être outillés pour le faire.

Malgré que plusieurs auteurs (Bowlby, 1978; Gauthier *et al.*, 2009; Neufeld et Maté, 2005) admettent que la relation d'attachement joue un rôle déterminant dans le développement de l'enfant, peu d'entre eux se sont penchés sur son développement à l'âge préscolaire et scolaire. Ajoutons à cela la rareté des ressources sur le sujet spécialement conçues à l'intention des enseignants à l'exception de quelques récents ouvrages (Bombèr, 2012; Geddes, 2012; Lambert, 2009). Pourtant, bien des professionnels œuvrant dans le milieu de l'éducation sont sans cesse à la recherche de nouveaux moyens ou de nouvelles techniques afin d'aider leurs élèves. Le fait de favoriser la relation d'attachement en classe pourrait répondre à ce besoin grandissant d'innover afin de créer un climat propice au développement des élèves. De ce fait, nous pouvons donc nous interroger sur cette relation en nous demandant : Quels outils permettraient à des enseignants du primaire de développer la relation qu'ils établissent avec leurs élèves de manière à favoriser le lien d'attachement qui les unit?

4.2 La question spécifique de recherche

Afin de favoriser le lien d'attachement dans leur classe, nous croyons que les enseignants ont besoin d'être outillés. Il apparaît donc opportun d'émettre l'hypothèse que pour y arriver, les enseignants doivent avoir accès à un programme qui leur permettra de comprendre ce qu'est l'attachement et qui leur proposera des activités et des interventions basées sur la théorie de l'attachement.

Tenant compte de ce qui précède, la question spécifique de recherche s'énonce comme suit : Quelles seraient les composantes d'un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves?

4.3 L'objectif spécifique de recherche

L'objectif spécifique de la présente recherche est conséquemment le suivant : Concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. Bref, par cette recherche, nous désirons permettre aux enseignants de découvrir la théorie de l'attachement puisque celle-ci semble très peu connue des personnes œuvrant dans le domaine de l'éducation. Ensuite, il sera question de l'importance de ce lien d'attachement en milieu scolaire. Finalement, par cette recherche nous désirons outiller les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire dans l'intégration de l'attachement dans leur pratique.

Bref, le premier chapitre circonscrit la problématique de recherche de façon à ce que la question et l'objectif spécifique de recherche y soient rigoureusement ancrés. Par ailleurs, le prochain chapitre se consacre à développer le cadre théorique sur lequel repose cette recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre s'emploie, tout d'abord, à présenter le concept clé sur lequel repose ce projet de recherche c'est-à-dire l'attachement. Pour ce faire, les théories de l'attachement ainsi que les concepts relatifs à celles-ci sont explicités par le biais de divers auteurs dont Ainsworth (1978), Bombèr (2012), Geddes (2012), Guédeney et Guédeney (2009, 2010), Noël (2003), mais plus particulièrement Bowlby (1978) et Neufeld (2008*a*, 2008*b*). Ensuite, l'implication de la relation d'attachement dans le rapport à l'apprentissage est établie de manière à guider la conception d'un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves.

1. LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT DE BOWLBY

Étant donné l'objectif d'aider les enseignants du primaire à favoriser le développement de la relation d'attachement, il convient d'établir une définition de ce concept et de présenter les différents aspects qui émanent de la théorie de l'attachement de Bowlby.

1.1 La définition de la relation d'attachement

Au tout début, grâce à ses observations et à celles de ses collègues, Bowlby édifie les bases des travaux sur l'attachement dans les années 50. Psychanalyste de formation, il choisit alors d'aborder le développement de l'enfant en expliquant de quelle façon le jeune enfant crée très tôt dans sa vie une relation particulière avec les personnes qui l'entourent. Bowlby (1978) s'intéresse donc à la façon dont le nourrisson agit en présence de sa mère, de même qu'en son absence.

L'attachement se développe dès la naissance et poursuit un but précis. En effet, « à sa naissance, un enfant est loin d'être une *tabula rasa* » (Bowlby, 1978, p. 355), c'est-à-dire un esprit vierge. Bien au contraire, l'enfant vient au monde avec un certain nombre de systèmes comportementaux prêts à être activés par des stimuli; un de ces systèmes étant responsable de l'attachement. L'attachement est « un des processus apparus au cours de l'évolution des primates afin de permettre l'adaptation de l'individu à son environnement » (Bowlby, 1969, dans Noël 2003, p. 71) et ayant pour principal rôle de favoriser la survie.

De même que pour Gauthier *et al.* (2009), « tout se passe comme si le nouveau-né était déjà programmé à se tourner vers la mère, à s'y accrocher et à y trouver le confort, tout autant que la satisfaction de ses besoins les plus fondamentaux » (p. 30). La disponibilité de l'enfant à agir en tant que partenaire social serait donc innée. De ce fait, la table est déjà mise pour que l'attachement se développe au fil des multiples interactions qui se déroulent pendant les premières années entre l'enfant et la personne qui s'en occupe. Ces interactions précoces qui apportent apaisement et sécurité au nourrisson sont désignées par Gauthier *et al.* (2009) comme étant les fondements de l'attachement. En effet,

grâce à ces échanges réguliers et quotidiens se créent des liens privilégiés, extrêmement intenses et réciproques, qu'on appelle l'attachement, et qui deviennent particulièrement évidents devant toute situation qui provoque détresse et angoisse chez l'enfant. (Gauthier *et al.*, 2009, p. 14-15)

Selon Noël (2003), le processus d'attachement est caractérisé par la construction d'un lien émotif entre un enfant et un adulte. En favorisant la proximité physique, le lien d'attachement assure la protection et les soins de l'enfant. « Avoir un lien significatif avec quelqu'un, être attaché à cette personne, est un état qui s'installe avec le temps » (Noël, 2003, p. 71). C'est pourquoi certains auteurs (Bowlby, 1978; Noël, 2003) utilisent le terme « processus ». L'attachement n'est pas statique, mais plutôt évolutif. En effet, l'attachement entre un enfant et ses parents

s'établit principalement pendant les deux premières années de la vie de l'enfant, mais continue d'évoluer tout au long de celle-ci. Il se crée par la répétition de petits gestes. Noël (2003) soutient que la constance, la persévérance et la congruence sont des ingrédients nécessaires à l'émergence de la relation d'attachement. Au final, « c'est à travers ces actions que le tout-petit enfant en vient à comprendre qu'une personne tient suffisamment à lui pour assurer sa survie et son confort » (Noël, 2003, p. 72).

Pour Guédeney et Guédeney (2009), être attaché, c'est solliciter la proximité de la figure spécifique à laquelle on est attaché dans le but de ressentir la sécurité qu'elle apporte lorsqu'un signal d'alarme ou de détresse survient. À ce propos, ils spécifient que « le lien d'attachement est dirigé du plus faible vers celui qui protège : seul l'enfant est attaché à ceux qui l'élèvent. Les parents, eux, lui donnent protection et réconfort, mais ne lui sont pas attachés au sens de la théorie de l'attachement » (Guédeney et Guédeney, 2009, p. 96). Dans le but de se rapprocher ou de maintenir une proximité avec une figure d'attachement, l'enfant adopte certains comportements qui lui seraient innés tels que s'orienter vers, suivre du regard, babiller, sourire et s'accrocher. Tout comportement qui poursuit ce but peut être considéré comme un comportement d'attachement et a pour fonction de lier l'enfant à sa mère. De plus, selon ces auteurs, le lien d'attachement renvoie aux connexions émotionnelles existantes entre deux personnes qui sont liées par une relation intime.

1.2 Les figures d'attachement

Bowlby a progressivement développé le concept de figure d'attachement. Selon cet auteur, « c'est la personne vers laquelle l'enfant dirigera son comportement d'attachement » (Bowlby, 1969, dans Guédeney et Guédeney, 2009, p. 95). Il soutient que les relations d'attachement que l'enfant développe progressivement s'établissent selon une certaine hiérarchie qui repose sur la force du sentiment de sécurité de ces relations, et qui est liée à la quantité et à la qualité des soins qui lui sont octroyés. De ce fait, le plus souvent, c'est la mère qui fait office de figure d'attachement

principale. Les figures d'attachement primaires sont celles qui se développent pendant la première année de vie, alors que celles qui sont secondaires se développent par la suite et ce, pendant toute la vie.

Pour sa part, Ainsworth (1967, dans Guédeney et Guédeney, 2009), collaboratrice de Bowlby, stipule que « tout adulte qui s'engage dans une interaction sociale et durable animée avec le bébé, et qui répondra facilement à ses signaux et à ses approches » (p. 95) est susceptible de devenir une figure d'attachement.

Quant à lui, Howes (1999, dans Guédeney et Guédeney, 2009) définit trois critères qui permettent de repérer une figure d'attachement dans le réseau social de l'enfant : c'est une personne qui prend physiquement et émotionnellement soin de l'enfant dont la présence est importante et régulière dans sa vie et qui l'investit émotionnellement. D'ailleurs, il classe les figures d'attachement «alternatives» en deux catégories: celles que l'on retrouve dans les contextes de vie réguliers (pères, grands-parents, nourrices, auxiliaires de crèche, enseignants) et celles qui s'établissent une fois qu'une première relation d'attachement ait été bâtie et perdue (famille d'accueil, parents adoptifs, personnel des pouponnières et des foyers, éducateurs).

Pour leur part, Guédeney et Guédeney (2010) énoncent des facteurs qui favorisent le développement d'un attachement sécure entre un adulte et un enfant : le nombre de *caregivers*¹² doit être restreint et ceux-ci doivent s'engager dans les soins de façon régulière, prévisible et cohérente et ce, sur les plans matériel et émotionnel. Toujours selon ces auteurs (2009), « la qualité des relations d'attachement est reliée à la qualité des soins donnés par les figures d'attachement durant la petite enfance » (p. 106). De plus, le temps passé avec l'adulte influence l'attachement que l'enfant lui porte. Les attachements se nouent généralement avec les personnes que l'enfant côtoie souvent. À cet effet, une plus grande sécurité est ressentie lorsque l'enfant

12 Terme anglais utilisé pour désigner « celui qui prend soin » (Guédeney et Guédeney, 2009, p. 223).

passé plus de temps avec l'adulte en question (Anhert, Pinquart et Lamb, 2006, dans Guédeney et Guédeney, 2010, p. 5). En définitive, autant la qualité que la quantité des soins prodigués influencent la qualité de la relation d'attachement qui émerge entre un enfant et un adulte.

Bref, même si les parents font généralement office de premières figures d'attachement, l'enfant côtoie, tout au long de sa vie, d'autres personnes susceptibles de jouer ce rôle. Pendant la petite enfance et l'enfance, Bowlby (2007, dans Guédeney et Guédeney, 2010) souligne la nécessité pour l'enfant de pouvoir recourir à une figure d'attachement secondaire en l'absence de ses parents. Ainsi, le fait de nouer des relations d'attachement avec les personnes qui s'occupent de lui chaque jour le protège du stress causé par la séparation d'avec ses parents.

1.3 Les phases du développement de l'attachement à la petite enfance

Pendant la petite enfance, l'attachement est un processus qui émerge graduellement. Bien qu'il n'existe pas de limites formelles, il convient de diviser le développement de l'attachement en différentes phases; celles-ci sont brièvement explicitées dans les paragraphes suivants.

1.3.1 L'orientation et les signaux sans discrimination de figure

De la naissance jusqu'à trois mois, l'enfant, de façon innée, adopte des comportements dits d'attachement comme s'orienter vers une personne, la suivre des yeux, essayer de l'atteindre et de l'attraper, sourire et babiller et ce, dans le but d'influencer le comportement de l'adulte et d'augmenter le temps passé à proximité de celui-ci (Bowlby, 1978). Ces comportements sont simplement émis sans s'adresser à une personne en particulier. On ne parle donc pas de figure d'attachement.

1.3.2 L'orientation et les signaux dirigés vers une ou plusieurs figures discriminées

À partir de trois mois, la même façon amicale de se comporter caractérise les interactions que l'enfant a avec les personnes de son entourage. Cependant, dans celle-ci, l'enfant le fait davantage en présence de sa figure maternelle (Bowlby, 1978). Ainsi, il en vient à contrôler davantage ses systèmes de comportements et à différencier les personnes qui lui sont familières de celles qui lui sont étrangères. En présence de sa mère qui agit à titre de figure d'attachement principale, l'enfant sourit et babille plus, se calme plus rapidement et la suit du regard en orientant son corps vers celle-ci (Guédeney et Guédeney, 2009). C'est pendant cette phase que certaines figures particulières comme les parents deviendront des figures d'attachement et ce, en fonction de la qualité de leurs réponses.

1.3.3 Le maintien de la proximité avec une figure discriminée au moyen de la locomotion aussi bien que des signaux

Bowlby (1978) fait remarquer que, généralement, à partir de six ou sept mois jusqu'à deux ans, l'enfant discrimine de plus en plus les personnes avec lesquelles il interagit. D'un côté, il en vient à développer un attachement évident envers sa figure maternelle et de l'autre à craindre les étrangers et à angoisser lors des séparations. C'est ainsi que le phénomène de base de sécurité se met en place. Puisque cette période est, entre autres, marquée par une augmentation des capacités motrices, l'enfant peut, s'il se sent en sécurité, s'éloigner de sa figure d'attachement pour explorer. L'enfant a donc de moins en moins besoin de la proximité de sa figure d'attachement, mais plutôt de sa disponibilité en cas de détresse ou d'alarme (Guédeney et Guédeney, 2009). Aussi, il est à noter que son éventail de réponses s'agrandit : il peut s'approcher, aller vers et suivre sa figure d'attachement maternelle, ou encore lui faire la fête à son retour. L'enfant a maintenant la capacité de choisir un comportement en fonction de ce qu'il souhaite obtenir de la part de sa figure d'attachement. Vers un an, on assiste à une période critique pour la cristallisation de l'attachement. Guédeney et Guédeney (2009) soulignent qu'à ce stade, l'organisation des *patterns* de comportements d'attachement est stable et peut

être évaluée à l'aide de la Situation étrange développée par Ainsworth dont il sera question à la section 1.5.1. C'est donc à cet âge, c'est-à-dire vers 12-18 mois, que les styles d'attachement apparaissent. Des expériences relationnelles précoces de qualité permettent à l'enfant de développer un style d'attachement sécure, alors que des expériences relationnelles insatisfaisantes dans la jeune enfance engendrent un style d'attachement insécure de type évitant, résistant/ambivalent ou désorganisé. Les styles d'attachement élaborés par Ainsworth sont décrits à la section 1.5.

1.3.4 La formation d'une association rectifiée quant au but

De deux ou trois ans jusqu'à quatre ans, l'enfant qui sait qu'il peut, au besoin, maintenir l'attention du *caregiver* sur lui aura moins besoin d'une proximité réelle avec sa figure d'attachement principale (Guédeney et Guédeney, 2009). Aussi, il tolère mieux la séparation puisqu'il s'en est fait une représentation mentale et a participé à sa préparation avec sa figure d'attachement. Ses comportements sont plus flexibles et sa compréhension du monde plus sophistiquée, spécialement en ce qui a trait aux sentiments et aux motivations de sa mère. À ce moment, la relation devient davantage réciproque et Bowlby (1978) la qualifie d'association. Pour leur part, Guédeney et Guédeney (2009) avancent que c'est lors de cette période que « l'enfant et sa figure d'attachement vont construire un « partenariat corrigé quant au but » qui va être particulièrement actif dans les situations clés réveillant l'attachement que sont les séparations et les conflits autour de l'autorité » (p. 100). Selon Marvin et Britner (1999, dans Guédeney et Guédeney, 2009), la manière dont l'enfant et sa figure d'attachement négocient les conflits et les désaccords est un bon indicateur de la qualité de l'attachement qui les unit.

C'est ainsi qu'il est possible de conclure que les premières années de vie d'un individu jouent un rôle crucial dans le développement de l'attachement de même que l'environnement dans lequel il évolue détermine grandement la forme que prendra cet attachement.

1.4 Le développement de l'attachement pendant l'enfance

Bien que les relations établies lors des premières années de vie soient déterminantes quant à la qualité de l'attachement qu'un enfant développe, l'enfance est une période pendant laquelle la relation d'attachement continue d'évoluer et d'avoir son importance. Cette section traite donc des changements qui influencent l'attachement, des situations qui l'activent ainsi que de la stabilité des *patterns* d'attachement.

1.4.1 Les changements influençant l'attachement

Divers changements surviennent pendant la période de l'enfance, c'est-à-dire entre 4 et 12 ans. Cependant, il serait faux de croire que, parce que l'enfant vieillit, l'attachement qu'il a pour ses parents s'affaiblit (Bee et Boyd, 2011). Les parents représentent encore une base de sécurité et l'enfant « compte sur leur présence, leur soutien et leur affection » (Buhrmester, 1992, dans Bee et Boyd, 2011, p. 220). Par contre, aussi bien sur les plans affectif que cognitif, l'enfant évolue et ce, en grande partie grâce à l'ouverture sur le monde extérieur à la famille qui caractérise cette période. Ainsi, pendant l'enfance, la sécurité de l'attachement en vient à caractériser un enfant plutôt qu'une relation et va influencer les liens qu'il crée avec les différentes personnes qui l'entourent (Guédeney et Guédeney, 2009). En effet, à cet âge, l'enfant est davantage en contact avec des adultes autres que ses parents et qui ne sont pas choisis par ceux-ci. Grâce à la relation que ces adultes entretiennent avec l'enfant, certains deviendront des figures d'attachement auxiliaires. De cette façon, ils seront amenés à solliciter son système d'attachement et à en influencer l'évolution. Il en sera ainsi si, en l'absence des parents, ces adultes servent de base de sécurité à l'enfant, lui permettant donc d'explorer et de relever des défis (Guédeney et Guédeney, 2009).

La relation que l'enfant entretient avec les autres et particulièrement avec ses figures d'attachement évolue puisque les capacités affectives, langagières et cognitives de l'enfant s'affinent. En effet, pendant cette période,

l'enfant connaît un développement significatif de ses capacités de penser au sujet des autres, de lui-même et du fonctionnement des personnes et des relations interhumaines, ce qui influence la façon dont il se voit, voit les autres, perçoit et comprend les situations. (Guédeney et Guédeney, 2009, p. 104)

Il s'individualise et apprend qu'au-delà d'un contexte, des motivations psychiques sous-tiennent un comportement. Ainsi, les capacités de partenariat de l'enfant développées à la petite enfance évoluent venant s'appuyer davantage sur la communication et la compréhension de l'existence d'un point de vue différent du sien.

La qualité de l'attachement reste donc importante et ce, même pendant l'enfance, entre autres, parce qu'un enfant d'âge scolaire qui a vécu des séparations prolongées de ses parents risque davantage de développer des problèmes sociaux et émotionnels que celui qui n'en a pas subies (Lieberman, Doyle et Markiewicz, 1999, dans Bee et Boyd, 2011). En outre, plusieurs auteurs (Bowlby, 1978; Guédeney et Guédeney, 2009) sont d'avis que la qualité de l'attachement construit pendant la petite enfance et développé pendant l'enfance influence le développement des compétences et de la personnalité de l'enfant. Les impacts de la sécurité ou de l'insécurité d'attachement seront traités subséquemment.

1.4.2 Les situations activant le système d'attachement

Pendant l'enfance, l'enfant peut supporter d'être de longues périodes en l'absence de ses parents. Cependant, il doit sentir que ses figures d'attachement sont accessibles et disponibles en cas de besoin. Diverses situations peuvent faire en sorte que l'enfant recourt à ses figures d'attachement qu'il considère comme un « havre de sécurité » afin de regagner un état d'équilibre lorsque ses possibilités internes sont

dépassées. Deux types de menaces peuvent activer le système d'attachement pendant l'enfance (Guédeney et Guédeney, 2009). Il y a tout d'abord la perception d'une « menace pour soi », c'est-à-dire d'un danger externe ou interne comme la maladie, la fatigue ou une émotion négative. Ensuite, il y a la perception d'une « menace pour l'autre » c'est-à-dire une diminution de la disponibilité de la figure d'attachement par exemple lors de séparations dans de mauvaises conditions ou pour des raisons inquiétantes. Dans ces deux cas, l'activation du système peur-alarme éveille le système d'attachement qui lui freine le système exploratoire.

1.4.3 La stabilité des patterns d'attachement

Plusieurs études (Ammanit, Speranza et Fedele, 2005; Grossman, Grossman et Zimmermann, 1999, 2005, dans Guédeney et Guédeney, 2009) montrent qu'il existe une tendance à la stabilité entre les *patterns* d'attachement développés à la petite enfance et ceux de l'enfance. Toutefois, certains auteurs (Ammaniti *et al.*, 2005, dans Guédeney et Guédeney, 2009) s'entendent pour dire que la survenue d'un événement de vie marquant tel le décès d'un parent, un divorce, la maladie d'un parent ou de l'enfant et la naissance d'un puîné peut avoir une influence sur la continuité du style d'attachement.

1.5 Les styles d'attachement

Ainsworth, une psychologue canadienne, permet à la théorie de l'attachement de Bowlby de se poursuivre sur le plan expérimental et de rejoindre une certaine audience scientifique. Ses observations faites lors d'une étude en Ouganda portant sur les effets de la séparation et du sevrage confirment la justesse des propos de Bowlby (1978) sur le caractère fondamental de l'attachement. Suite à cette étude, Ainsworth désire poursuivre ses recherches de manière plus systématique. Elle présente donc une situation standardisée, nommée la Situation étrange, qui introduira l'idée qu'il existe plusieurs styles d'attachement.

1.5.1 La Situation étrange

La Situation étrange décrit la capacité de l'enfant à utiliser sa figure d'attachement comme base de sécurité (Ainsworth et Wittis, 1969, dans Guédeney et Guédeney, 2009). Noël (2003) affirme que, puisque cette situation génère un certain niveau de stress, elle permet d'évaluer la dynamique d'attachement entre l'enfant et l'objet de son attachement. La Situation étrange se décrit comme suit :

La SSP (Strange Situation Procedure) a été mise au point pour des enfants de 12 et 18 mois, observés avec leur figure d'attachement en laboratoire. On note les réactions de l'enfant durant huit épisodes de trois minutes impliquant des séparations et des retrouvailles entre la mère et lui, ainsi que l'introduction d'une personne non familière pour lui : après une brève introduction, on laisse le bébé seul avec sa mère. Puis, la personne inconnue de l'enfant entre dans la pièce, commence à parler avec la mère, puis tente d'interagir avec l'enfant. Ensuite, la mère quitte la pièce, laissant le bébé seul avec la personne étrangère, puis elle revient (l'étrangère s'éclipse). La mère part à nouveau, puis l'étrangère revient seule. Enfin, la mère revient (l'étrangère s'en va). La situation est observée derrière un miroir sans tain et enregistrée en vidéo. (Guédeney et Guédeney, 2009, p.161-162)

À partir des observations recueillies lors de cette procédure d'évaluation expérimentale, trois types de réactions à la Situation étrange sont décrits. Cela contribue à établir le style d'attachement d'un enfant envers son parent. Les caractéristiques comportementales associées à chacun des styles d'attachement sont décrites dans la section suivante.

1.5.2 Les caractéristiques associées aux styles d'attachement

La Situation étrange vient alors confirmer ce qu'Ainsworth pressent, c'est-à-dire qu'il existe un lien entre les styles d'attachement et le style de maternage. En effet, la qualité de l'attachement qu'un enfant développe dans sa première année de vie au contact de sa mère se traduit par un attachement soit sûr, soit insûr de type évitant ou de type résistant/ambivalent (Ainsworth, 1978). Plus récemment, un quatrième style d'attachement est décrit par Main et Salomon (1990, dans Bee et

Boyd, 2011) : l'attachement insécure de type désorganisé. Le tableau 2 présente les types de réactions potentielles de l'enfant lors de la Situation étrange selon le style d'attachement.

Tableau 2
Les styles d'attachement

Styles d'attachement	Comportements adoptés lors de la Situation étrange
Attachement sécure	Style d'attachement caractérisé par le fait que l'enfant recherche activement le contact, la proximité ou l'interaction avec sa mère. Il accepte de s'en séparer pour explorer. Cependant, s'il a peur ou ressent une menace, il recherche activement son contact. Lorsqu'il la retrouve, il l'accueille positivement et s'apaise en sa présence. Il ne résiste pas aux tentatives que sa mère initie afin d'entrer en contact avec lui; ni ne les évite. Il démontre clairement une préférence pour sa mère au dépend de l'étranger.
Attachement insécure de type évitant	Style d'attachement caractérisé par le fait que l'enfant évite le contact avec sa mère allant même jusqu'à l'ignorer à son retour. Bien qu'il ne fasse pas les premiers pas, il ne résiste pas nécessairement aux tentatives que sa mère initie afin d'entrer en contact avec lui. Il ne démontre pas de préférence à l'égard de sa mère, ni à l'égard de l'étranger.
Attachement insécure de type résistant/ambivalent	Style d'attachement caractérisé par le fait que l'enfant peut, selon le moment, montrer de la résistance au contact de sa mère ou des signes de recherche de proximité envers celle-ci. Bien qu'il soit bouleversé par la séparation d'avec sa mère, il ne s'apaise pas à son contact lors de la réunion. L'enfant évite l'étranger et résiste aux efforts qu'il déploie pour le consoler.
Attachement insécure de type désorganisé	Style d'attachement caractérisé par le fait que l'enfant adopte des comportements incohérents et des attitudes contradictoires. Il a de la difficulté à s'approcher de sa mère et à s'en détacher. L'enfant semble en colère, apeuré ou désorienté.

Sources : Bee, H. et Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie : Psychologie du développement humain* (Trad. par F. Gosselin) (4e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1re éd. 2002). Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons. Le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal : Béliveau Éditeur.

1.6 La sécurité de la relation d'attachement

Pendant l'enfance, l'enfant se bute à plusieurs défis qui sollicitent le système d'attachement. La manière dont l'enfant répond et s'adapte à ces défis sont tributaire de la qualité de l'attachement qu'il a développée plus tôt. À cet égard, l'attachement sécure semble être celui qui présente le plus d'avantages.

Tout d'abord, l'enfant qui développe un attachement sécure possède une meilleure compétence sociale avec ses pairs entre l'âge de deux et cinq ans (Jacobson et Willie, 1986, dans Noël, 2003). Il échange plus positivement et chaleureusement avec les autres et fait preuve d'entraide et de partage.

Ensuite, sur le plan émotionnel, cet enfant utilise son parent comme havre de sécurité lors d'une situation de détresse. Il a la capacité d'élaborer des stratégies qui lui permettent de faire face aux émotions négatives, comme le stress et ce, même en l'absence de sa figure d'attachement. Il peut s'appuyer sur les autres si besoin est et fait preuve de plus de ressentis positifs dans ses relations avec les personnes qu'il côtoie (Kerns *et al.*, 2007, dans Guédeney et Guédeney, 2009).

Sur le plan comportemental, l'enfant dont l'attachement est sécure possède une organisation plus flexible, ce qui fait en sorte qu'il puisse manifester une pluralité de réponses face aux situations qu'il vit et s'y adapter convenablement (Montagner, 2006). En outre, l'étude de Moss, St-Laurent, Rousseau, Parent, Gosselin et Saintonge (1999) démontre que l'enfant qui présente un attachement sécure est moins à risque de développer des problèmes de comportement.

Puis, bien que le lien entre la sécurité de l'attachement et l'estime de soi n'ait pas été très étudié jusqu'à présent, développer une relation marquée par la sécurité avec sa figure d'attachement facilite le développement d'une représentation positive de l'enfant puisque, ayant bénéficié de soins sensibles et ajustés, il s'en sent digne

(Bowlby, 1982, dans Guédeney et Guédeney, 2009). Bien que ces résultats restent à être validés, Cassidy, Ziz, Mehta *et al.* (2003, dans Guédeney et Guédeney, 2009) abondent dans le même sens en soulignant que les enfants qui ont un style d'attachement sécure possèdent une meilleure estime d'eux-mêmes et croient qu'ils possèdent de bonnes capacités sociales. Bref, « la qualité d'attachement permet aux enfants d'avoir un vécu positif d'eux-mêmes et d'avoir des attentes positives vis-à-vis des autres, tout en faisant face aux vécus et expériences négatifs sur eux-mêmes et dans leurs relations sans en être déstabilisés » (Guédeney et Guédeney, 2009, p. 109).

Enfin, sur le plan scolaire, Moss et St-Laurent (2001, dans Guédeney et Guédeney, 2009) démontrent qu'il existe un lien entre la sécurité de l'attachement et l'adaptation à l'école. Elles avancent qu'un enfant dont l'attachement est sécure agit de façon plus positive face au travail, adopte un comportement adapté et souple dans la classe et possède de meilleures compétences d'apprentissage, de participation, de motivation et d'intérêt. De fait, la sécurité de l'attachement et l'existence d'une base de sécurité donnent à l'enfant une meilleure confiance en lui et une attitude plus positive et enthousiaste face aux défis. Ainsi, il en résulte une meilleure capacité d'exploration du monde scolaire (Guédeney et Guédeney, 2009). En définitive, un attachement sécure fournit à l'enfant les outils nécessaires afin qu'il se développe de façon optimale et saine.

1.7 Les conséquences d'un déficit d'attachement

Lorsque, pour diverses raisons, un enfant ne peut développer de relation d'attachement ou encore que celle-ci s'avère insatisfaisante, son développement en est gravement perturbé (Noël, 2003). Le déficit d'attachement qui en résulte alors peut avoir des conséquences sur la personnalité, la socialisation et le développement intellectuel de l'enfant et ce, avec des manifestations d'intensité variable.

1.7.1 Les conséquences sur la personnalité de l'enfant

Noël (2003) soutient qu'un enfant dont les besoins physiques et émotifs ne sont pas comblés par la personne qui s'occupe de lui en vient à conclure qu'il n'a pas de valeur aux yeux de cette personne. Puisque cette première expérience relationnelle agit comme patron sur lequel l'enfant base ses autres relations, il déduit qu'il a peu de valeur aux yeux des autres et la construction de son estime de soi est affectée. Le tableau 3 précise la multitude de conséquences que ce déficit d'attachement peut engendrer sur la personnalité de l'enfant.

Tableau 3

Les conséquences d'un déficit d'attachement sur la personnalité de l'enfant

Conséquences	Manifestations
Dépression	L'enfant se sent triste, désespéré et impuissant. Il s'isole. Il adopte des comportements autodestructeurs, a des pensées suicidaires ou peut faire des tentatives de suicide.
Apathie	L'enfant manque d'intérêt et d'initiative. Il semble en attente de quelque chose qui ne vient jamais. Il reste éteint.
Déficiences dans la régulation des émotions	L'enfant manifeste sa détresse par des comportements désorganisés ou agressifs et des conduites antisociales. Il peut ressentir des manifestations d'ordre somatique (maux de ventre, de tête, vomissements...). Il ressent une rage persistante et diffuse difficilement explicable. Il a de la difficulté à maîtriser ses émotions. Il démontre une grande intolérance à la frustration et une incapacité à gérer les délais.
Absence de sécurité intérieure	L'enfant est incapable de développer une réelle autonomie émotionnelle. Ses capacités d'exploration sont déficientes. Il a une phobie des situations nouvelles. Il n'a pas de sens critique, s'en remet à l'opinion des autres et peut développer un tempérament de suiveur. L'enfant est très vulnérable aux influences extérieures.

Sources : Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons. Le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal : Béliveau Éditeur. Boutet, C. et Robillard, R. (2011a). *Les déficits d'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – Relation d'attachement en enseignement. Université de Sherbrooke. Cohorte de Ste-Thérèse. Printemps 2011.

1.7.2 Les conséquences sur la socialisation

Sur le plan social, le déficit d'attachement peut faire émerger des comportements sociaux inadéquats qui peuvent avoir de graves conséquences sur l'adaptation sociale pendant l'enfance et persister pendant l'adolescence, voire la vie adulte. Suite à ses expériences relationnelles insatisfaisantes, l'enfant développe une intolérance face aux relations et se détache progressivement (Noël, 2003). Puisqu'il croit que nul ne peut répondre à ses besoins, il se détourne des autres pour ne compter que sur lui-même pour les satisfaire. Steinhauer (1996, dans Noël, 2003) admet que l'enfant devient alors incapable de s'engager dans une relation et de demander de l'aide parce que tout engagement vient avec le risque d'être abandonné. L'absence de liens avec les autres rend l'enfant indifférent aux sensations, aux expériences et aux sentiments vécus par l'entourage (Noël, 2003). La capacité de l'enfant à se faire des amis et à avoir des relations adéquates avec ses pairs et ses enseignants risque aussi d'être affectée. Le déficit d'attachement peut, à long terme, conduire à la délinquance et à la criminalité (Noël, 2003).

1.7.3 Les conséquences sur le développement intellectuel

Le développement intellectuel de l'enfant dépend majoritairement de son désir d'explorer le monde qui l'entoure et de sa curiosité (Noël, 2003). Quant à lui, le système exploratoire est tributaire de la qualité d'attachement que l'enfant développe. L'enfant en déficit d'attachement n'a pas pu développer le sentiment d'avoir une base de sécurité. Puisque la peur et le stress l'envahissent, son désir d'explorer s'inhibe. Ainsi, on remarque souvent un retard de développement sur le plan moteur. Noël (2003) explique que « l'apprentissage de la marche par exemple est souvent motivé par le fait que l'enfant désire découvrir un objet, un endroit ou une personne qui ne sont pas dans son entourage immédiat » (p. 235).

Comme l'apprentissage du langage s'apprend lorsqu'une personne entre en relation avec une autre, le déficit d'attachement compromet son développement. En

effet, pour qu'un enfant apprenne à parler, cela nécessite une personne à laquelle il a le désir de parler et qui lui parle; ce qui n'est pas toujours le cas pour l'enfant en déficit d'attachement.

Puisque la stimulation passe par la relation, l'émergence et le développement de plusieurs aptitudes sont tributaires de la qualité des relations vécues par l'enfant en bas âge. Selon Noël (2003), ces aptitudes sont les suivantes :

- la curiosité,
- la créativité,
- l'autonomie,
- la capacité d'abstraction,
- l'aptitude à résoudre des problèmes,
- l'intégration de la notion de temps.

Ces divers retards se répercutent inévitablement sur le vécu scolaire de l'enfant. De plus, l'enfant qui est constamment inquiet, ne dispose pas de l'énergie nécessaire pour se consacrer à l'apprentissage et à l'étude. « Les retards et les échecs découlant souvent de cette situation viennent renforcer le sentiment de dévalorisation de l'enfant » (Noël, 2003, p. 236). Bref, pour toutes ces raisons, le déficit d'attachement est un des éléments qui peut empêcher l'enfant d'atteindre son plein potentiel. De plus, il semble pertinent de mentionner qu'il existe d'autres conséquences liées au déficit d'attachement notamment sur le développement physique. Toutefois, cet aspect ne sera pas traité dans le présent essai.

Cette première section du cadre théorique nous amène à conclure que, dans les dernières décennies, plusieurs auteurs ont succédé à Bowlby en faisant de l'attachement leur objet d'étude. Ainsi, ils viennent confirmer le caractère fondamental et déterminant des premières relations parent-enfant dans le développement de ce dernier. Quant à elle, la prochaine section expose la théorie de

l'attachement développée par Neufeld qui poursuit l'objectif de permettre une meilleure compréhension de l'enfant.

2. LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT DE NEUFELD

Neufeld accorde beaucoup d'importance à la compréhension qu'il a de l'enfant. Selon lui, cette compréhension fait une différence dans la vie des jeunes en favorisant le développement optimal de leur potentiel en tant qu'être humain (Neufeld, 2008a). Pour ce faire, tel que présenté à la figure 1, il développe une vision en perspective dans laquelle il énonce trois dimensions à prendre en compte, c'est-à-dire l'attachement, la maturation affective et la vulnérabilité.

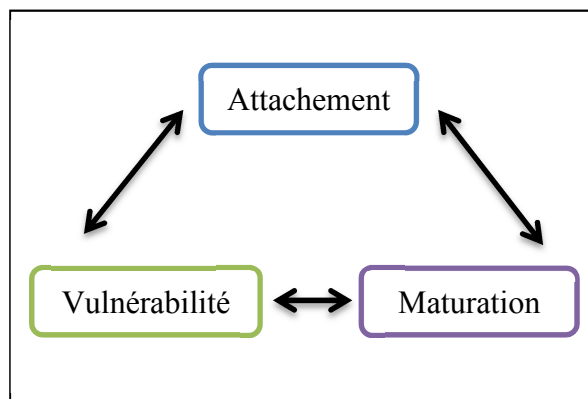


Figure 1 – La vision en perspective de Neufeld

Inspiré de : Boutet, C. et Robillard, R. (2011d). *Paradigme de Neufeld : Introduction*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – Relation d'attachement en enseignement. Université de Sherbrooke. Cohorte de Ste-Thérèse. Printemps 2011.

La première dimension, l'attachement, stipule que l'enfant, étant un être qui s'attache, a besoin du contexte d'attachement pour fonctionner et se développer. La deuxième dimension, la maturation affective, réside dans le fait que l'enfant n'actualise pas toujours le grand potentiel qu'il possède. Enfin, la troisième dimension, la vulnérabilité, rappelle que l'enfant est un être vulnérable qui cherche à fuir cette vulnérabilité. Les prochaines sections visent à définir ces trois dimensions et à exposer de quelles façons elles interagissent les unes avec les autres.

2.1 L'attachement

Pour Neufeld et Maté (2005), les relations et le fonctionnement social reposent sur l'attachement, il en est même au cœur. En fait, chez les humains, l'attachement « constitue la quête et la préservation de la proximité, de l'intimité et des liens biologiques, physiques, comportementaux, émotionnels ou psychologiques » (Neufeld et Maté, 2005, p. 35). Cette force bien que fondamentale est néanmoins invisible. Cette quête sous-tend un objectif bien spécifique comme étant celui de la survie. En effet, Neufeld (2008a) atteste que l'attachement est ce qui prime pour l'enfant puisque tous ses autres besoins seront satisfaits par le biais de celui-ci.

L'être humain possède un instinct d'orientation et de modelage. Neufeld et Maté (2005) soutiennent qu'« à mesure que les enfants se développent, ils ont de plus en plus besoin de s'orienter, c'est-à-dire d'établir une approche de ce qu'ils sont en tant qu'individus, du monde réel, du pourquoi des choses, de leur signification et ainsi de suite » (p. 38). Toutefois, l'enfant est incapable de s'orienter seul. L'attachement lui fournit donc un contexte favorable pour y arriver. À cet effet, l'attachement a comme premier objectif de transformer la personne à laquelle l'enfant est attaché en boussole (Neufeld et Maté, 2005). Ainsi, tant que l'enfant a accès à cette boussole, il ne se sent pas perdu. Ces auteurs affirment qu'un parent est de loin la meilleure boussole pour un enfant. Cependant, ce rôle peut être endossé par d'autres personnes telles qu'un autre adulte ou un enseignant. Il convient donc de mettre en garde contre les personnes, comme les pairs, qui pourraient devenir des boussoles sans en avoir les aptitudes.

Afin de découvrir le contexte naturel qui permet à l'enfant de se développer sainement, il apparaît essentiel de prendre conscience de la dynamique de l'attachement. Neufeld et Maté (2005) ont la conviction que, pour élever un enfant, l'éduquer et lui transmettre une culture, l'attachement est crucial. Puisque seule la

relation d'attachement fournit un contexte facilitant l'éducation et l'apprentissage, l'adulte qui veut élever un enfant doit tenter de créer un lien avec celui-ci. La force de ce lien relève davantage de ce que l'adulte est et représente pour l'enfant que de ce qu'il fait (Neufeld et Maté, 2005). D'ailleurs, plus l'attachement est profond et solide, plus la personne à laquelle l'enfant est attaché a du pouvoir (Neufeld, 2008a), d'où l'importance pour les adultes responsables de l'éducation d'un enfant de favoriser le développement du lien d'attachement avec celui-ci. Cependant, comme un enfant ne s'attache pas instantanément aux adultes qui l'entourent, il convient de considérer les différents modes qui contribuent au développement de la relation d'attachement.

2.2 Les modes d'attachement

Neufeld (2008a, 2008b) explique qu'il existerait six modes d'attachement, c'est-à-dire six façons de s'attacher. Ces modes vont du plus simple au plus complexe et se développent successivement très tôt dans la vie de l'enfant. Comme la figure 2 le démontre, les premiers modes d'attachement révèlent un caractère primitif, alors que les derniers étant plus profonds nécessitent un degré de vulnérabilité supérieur. Cependant, tous ces modes d'attachement qui constituent les racines de l'attachement sont préalables soit au processus d'adaptation, d'émergence et/ou d'intégration qui sous-tendent le processus de maturation affective.

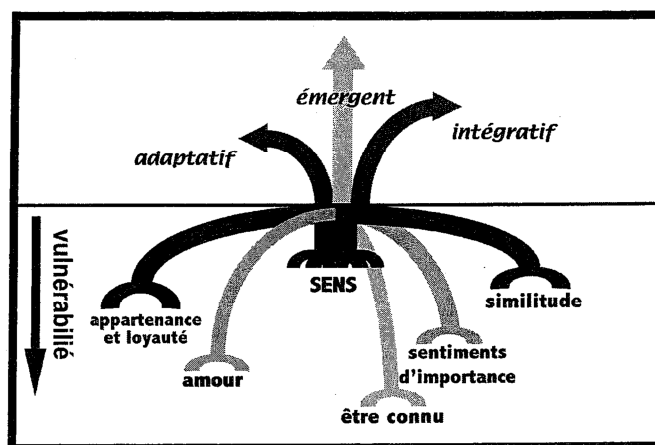


Figure 2 - Les modes d'attachement de Neufeld

Source : Neufeld, G. (2008a). *Rejoindre les jeunes en difficulté*. Semaine intensive de formation. Montréal.

Selon Neufeld et Maté (2005), « comprendre l'attachement est ce qu'il y a de plus important pour comprendre les enfants de l'intérieur » (p. 42). Ainsi, afin de mieux cerner la manière dont un enfant s'attache, les différents modes d'attachement de Neufeld sont présentés.

2.2.1 Les sens

Le premier mode d'attachement passe par les sens. Très tôt, le petit enfant recherche la proximité physique afin de combler son besoin de sentir la personne à laquelle il s'attache (Neufeld, 2008a). L'odorat, la vue, l'ouïe et le toucher sont donc sollicités afin de satisfaire cette quête d'intimité. Ce mode d'attachement se développe dès la première année de vie de l'enfant et, par la suite, ce besoin de contact ne s'éteint jamais. L'enfant cherche instinctivement à être près de la personne ou de l'objet auquel il est attaché et à maintenir cette proximité. En être séparé l'inquiète et il proteste quand il y a une menace de séparation. Le rôle de l'adulte est de permettre à l'enfant de préserver ce besoin de contact et de l'aider à conserver près de lui l'objet d'attachement malgré la séparation physique (Boutet et Robillard, 2011b). Étant le plus primitif, une personne immature s'en remettra davantage à ce mode (Neufeld et Maté, 2005).

2.2.2 La similitude

Le deuxième mode est l'attachement par la similitude. Étant une alternative à la recherche de proximité physique, ce mode consiste à s'efforcer de ressembler ou d'être pareil à l'objet d'attachement. Ainsi, l'enfant tente d'endosser la même forme d'existence ou d'expression par l'imitation et l'émulation (Neufeld et Maté, 2005). Pour ce faire, il adopte les mêmes comportements et la même apparence, utilise les mêmes expressions et partage les mêmes valeurs et la même culture. Cette façon de s'attacher permet à l'enfant de se sentir près de sa figure d'attachement malgré une séparation physique (Boutet et Robillard, 2011b). Ce mode d'attachement est le moins vulnérable.

2.2.3 L'appartenance et la loyauté

Le troisième mode d'attachement se manifeste dans l'appartenance et la loyauté. Cette façon de s'attacher consiste à posséder une personne ou une chose et déclarer qu'elle nous appartient. Ainsi, en revendiquant la propriété de ce qui fait l'objet de son attachement, l'enfant se sent près de celui-ci. Des conflits intenses et cruels peuvent être occasionnés par cette possessivité. Pour être loyal à la personne à laquelle il est attaché, l'enfant lui est fidèle et dévoué. Poussé par son instinct naturel, il est d'accord avec l'autre, le suit, l'aide, lui obéit, garde ses secrets, le défend (Boutet et Robillard, 2011*b*). Ce mode d'attachement est nécessaire pour que l'enfant développe un instinct d'obéissance naturel (Neufeld, 2008*a*).

2.2.4 Le sentiment d'importance

Le quatrième mode consiste à s'attacher grâce au sentiment d'importance. L'enfant cherche à créer un lien en se sentant important pour quelqu'un et en comptant à ses yeux. Puisque l'être humain a tendance à veiller sur ce qui lui est précieux, obtenir la faveur de quelqu'un ou devenir important pour lui, assure un lien et une intimité (Neufeld, 2008*a*). L'enfant cherche donc naturellement à plaire et à susciter l'approbation de l'objet de son attachement. Boutet et Robillard (2011*b*) confirment que l'enfant cherche et se nourrit de signes qui valident son importance. Cette forme d'attachement implique un certain degré de vulnérabilité puisque l'enfant risque d'être blessé. En effet, un enfant dont le besoin de compter pour l'autre n'est pas comblé ou qui ne sent pas l'approbation de la personne à laquelle il est attaché peut souffrir et se sentir abandonné (Neufeld et Maté, 2005). Comme on le voit à la figure 2 (p. 51), cette forme d'attachement constitue le niveau minimal nécessaire pour que l'enfant émerge.

2.2.5 L'intimité affective

Le cinquième mode d'attachement est empreint de sentiments et d'émotions. Les sentiments d'amour, d'affection et de chaleur sont au cœur de cette quête

d'intimité affective. L'enfant qui s'attache de cette façon se rend vulnérable aux autres, allant même jusqu'à tomber amoureux de ceux qui font l'objet de son attachement. Lorsqu'un enfant atteint cette forme d'attachement envers un parent, il tolère mieux la séparation physique. En effet, Neufeld et Maté (2005) affirment que « l'enfant garde en tête l'image du parent aimant et chéri et y trouve soutien et réconfort » (p. 46). En raison de blessures ou d'abandons vécus en bas âge, certaines personnes ne parviennent pas à atteindre ce mode d'attachement qui requiert un haut niveau de vulnérabilité. Elles auront tendance à se conforter dans un mode d'attachement plus primitif et moins menaçant pour elles (Neufeld et Maté, 2005).

2.2.6 L'intimité psychologique

Le sixième mode d'attachement consiste à se faire connaître dans le but d'atteindre une intimité psychologique. À l'instar du tout-petit, l'enfant veut être vu et entendu, mais cette fois-ci sur le plan psychologique. Ainsi, en révélant ses secrets aux personnes auxquelles il est attaché, il se sent connu, compris et accepté. En effet, Neufeld et Maté (2005) assurent qu'« il n'y a pas d'intimité qui puisse surpasser le sentiment de se savoir connu et de se sentir malgré cela aimé, accepté, bienvenu et invité à exister » (p. 47). Ce dernier mode d'accès à l'intimité est le plus rare et le plus vulnérable. En effet, plusieurs personnes n'atteignent pas ce niveau par peur d'être jugées ou incomprises.

Bref, derrière chacun des six modes d'attachement se cache le même désir d'intimité et de liaison. Neufeld et Maté (2005) comparent ces formes d'attachement à des brins qui s'entrecroisent pour forger un cordon solide qui a pour but de conserver l'intimité de la relation et ce, malgré les situations difficiles. C'est ainsi que très tôt, l'enfant s'attache grâce aux contacts physiques. Puis, si tout se déroule normalement, l'attachement se métamorphose en intimité émotionnelle et, ultimement, en intimité psychologique. En effet, lorsqu'un enfant se développe sainement, il possède différentes manières de se sentir près des gens auxquelles il est

attaché même s'il en est physiquement séparé. Mais, qu'advient-il de l'enfant qui ne parvient pas à s'attacher?

2.3 L'enfant non attaché

Bon nombre d'enfants immatures développent des problèmes d'apprentissage et de comportement. La gravité de ces problèmes augmente lorsque l'enfant ne parvient pas à s'attacher aux adultes qui en sont responsables. Le tableau 4 présente les caractéristiques de l'enfant qui n'est pas attaché à son enseignant. En fait, en l'absence du contexte d'attachement nécessaire à l'apprentissage, il est difficile voire impossible d'enseigner efficacement à des élèves ayant ces caractéristiques (Neufeld, 2008b).

Tableau 4

Les caractéristiques de l'enfant non attaché en contexte scolaire selon Neufeld

1. Il n'est pas disposé à porter attention et à écouter son enseignant.
2. Il n'est pas enclin à dépendre de son enseignant et à solliciter son aide.
3. Il ne se tourne pas vers son enseignant pour lui servir de point de repère.
4. Il n'est pas disposé à suivre les indications et signaux de son enseignant.
5. Il n'est pas enclin à prendre son enseignant comme modèle.
6. Il ne s'en remet pas naturellement à son enseignant.
7. Il ne cherche pas à gagner la faveur de son enseignant.
8. Il n'est pas réceptif à l'influence de son enseignant.
9. Il n'est pas enclin à se montrer bon pour son enseignant.
10. Il n'a pas spontanément envie de travailler pour son enseignant, ni de faire en sorte que tout se passe bien pour celui-ci.

Source : Neufeld, G. (2008b). *Les facteurs de l'enseignabilité. Rejoindre les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement*. Cours de formation à distance. Vancouver : Institut Neufeld.

L'origine des problèmes de comportement énoncés ci-haut réside dans le fait que l'enfant est un être possédant un puissant instinct d'attachement. C'est pourquoi

les méthodes de discipline traditionnelle utilisant les conséquences et les sanctions n'obtiennent pas les résultats escomptés. Ces méthodes accroissent la frustration qui éveille les défenses face à la vulnérabilité de l'affection et du sentiment de perte (Neufeld, 2008*b*). Ainsi, cela ne fait qu'amplifier l'instinct d'attachement qui est pourtant à l'origine du problème. Bref, comprendre et vouloir régler ces problèmes de comportement nécessitent une connaissance de l'attachement; ce que les sections précédentes se sont employées à faire. En outre, puisque l'immaturation affective joue, elle aussi, un rôle déterminant sur la personnalité et le développement de l'enfant (Neufeld 2008*b*) et donc sur les problèmes d'apprentissage et de comportement, il paraît pertinent d'utiliser la prochaine section afin mieux comprendre le processus de maturation affective.

2.4 La maturation affective

Lorsque tout se déroule normalement, puisque l'être humain possède un potentiel inné, le processus de maturation affective se produit de façon naturelle et spontanée. Tel que Neufeld (2008*a*) le mentionne, « devenir viable en tant qu'être humain distinct, devenir résilient et développer ses ressources, et devenir apte à développer des relations civilisées et respectueuses » (p. 6) sont autant de qualités que l'être humain doit développer pour devenir mature. Cependant, « un enfant ne peut pas apprendre à être mature, il ne peut qu'apprendre à agir de façon mature en certaines circonstances » (Neufeld, 2008*a*, p. 6). Malgré que la maturation soit un processus spontané, nombre d'enfants ne réalise pas leur potentiel laissant les processus responsables de celle-ci à l'état de latence. Lorsqu'il y a une interruption du développement, Neufeld (2008*a*) qualifie cette situation de blocage. Travailler sur ce blocage est la principale façon de rétablir le processus de maturation de l'enfant. Il s'agit donc d'éliminer les obstacles à la croissance et de porter notre attention sur ce qui lui manque pour bien fonctionner. Comme l'affirme cet auteur, « comprendre les déficits de leur développement est notre plus grand espoir pour bien saisir les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage et de comportements » (Neufeld, 2008*a*, p. 6).

À cet effet, attardons-nous aux trois processus bien distincts qui sont à l'origine de la maturation de l'être humain : l'émergence, l'adaptation et l'intégration.

2.4.1 Le processus d'émergence

Le processus d'émergence consiste à actualiser le potentiel de l'enfant à devenir un individu à part entière. Toutefois, l'émergence ne s'apprend guère; elle se développe. L'enfant émergent est curieux, intéressé, créatif, indépendant et démontre une passion de vivre, un sens des responsabilités, un respect pour l'individualité des autres et une capacité de penser par soi-même (Neufeld, 2008a). De plus, l'émergence a deux impacts majeurs. Le premier est une vitalité du soi et ce, même séparé de ses liens d'attachement. Cette vitalité caractérise l'énergie qui émane de l'enfant émergent. Le second résultat est le développement d'une estime de soi profonde et intrinsèque. La capacité d'agir, de fonctionner et de comprendre par soi-même permet à l'enfant de se sentir fier et donc de s'estimer. Le processus d'émergence sous-tend une quête et un désir de découvrir et d'explorer afin de mieux cerner le monde dans lequel il vit. Cette quête se satisfait à elle-même et ne nécessite ni renforcements externes ni récompenses au risque de nuire au développement de l'émergence. Toutefois, certains enfants ne réussissent pas à émerger comme des êtres distincts. Neufeld (2008a) explique que « ce n'est que lorsque le besoin de dépendance est satisfait que l'indépendance se développe » (p. 10). En effet, pour que le processus d'émergence s'active, l'enfant doit préalablement avoir comblé ses besoins d'attachement.

2.4.2 Le processus d'adaptation

Le processus d'adaptation poursuit les objectifs de rendre l'enfant résilient et capable de développer ses ressources afin de faire face aux circonstances de la vie. Composer avec la frustration, accepter les limites imposées, faire face à la déception, apprendre de ses erreurs, surmonter les obstacles et les difficultés sont autant de caractéristiques de l'enfant adaptatif (Neufeld, 2008a). Une fois de plus, ces qualités

ne s'acquièrent guère par l'apprentissage ou par l'exemple; elles doivent être cultivées ou développées. Pour qu'un individu puisse évoluer personnellement, le processus d'adaptation est crucial. C'est grâce à lui que l'être humain peut s'améliorer, grandir devant l'adversité, développer sa résilience et sa débrouillardise grâce aux expériences qu'il vit. Ainsi, ce n'est que lorsque l'enfant se retrouve devant une situation qu'il ne peut pas changer, qu'il doit changer lui-même et s'adapter (Neufeld, 2008*a*). L'adaptabilité s'acquiert grâce aux expériences de futilité, c'est-à-dire lorsque l'enfant développe « la capacité de percevoir quelque chose comme infructueux, vain, inefficace et sans aboutissement » (Neufeld, 2008*a*, p. 13). Souvent, les enfants versent des larmes de futilité parce qu'il ne reste rien d'autre à faire que pleurer. La tristesse, le chagrin et la déception sont les principaux sentiments de la futilité. Une fois que la futilité est reconnue et que l'enfant accepte de ne plus se battre, il peut employer son énergie dans la recherche d'une solution. De fait, puisque cette expérience est vécue dans le contexte d'une relation sécurisée, le cerveau de l'enfant enregistre l'expérience infructueuse et le fait que cela ne l'a tué (Neufeld, 2008*a*). C'est de cette manière que l'enfant devient résilient. En outre, l'être adaptatif est confiant, créatif et débrouillard face à un problème.

Le principal obstacle au processus adaptatif réside à l'intérieur de l'enfant, c'est-à-dire dans la fuite de sa propre vulnérabilité (Neufeld, 2008*a*). Lorsque l'enfant ne réussit pas à changer ni à s'adapter, il en résulte souvent de la frustration et de l'agressivité. Maintenir l'enfant dans une expérience de futilité serait alors une erreur. Le processus adaptatif doit tout d'abord être restauré et l'adulte responsable doit s'assurer que l'enfant soit capable de tolérer une certaine vulnérabilité nécessaire à l'expérience de futilité. C'est là que la force du lien d'attachement s'avère d'une importance capitale afin de compenser pour le déficit sur le plan adaptatif. En effet, l'enfant doit être suffisamment attaché à une personne pour accepter que celle-ci lui impose un certain ordre dans son comportement.

2.4.3 *Le processus d'intégration*

Le processus d'intégration est à l'origine de la maturité affective et de la maturité sociale qui se définissent respectivement par la capacité à ressentir divers sentiments et la capacité à se mêler aux autres sans perdre son identité. La civilité, la prévenance, la coopération, la patience, la justesse, la maîtrise de soi, le courage, l'équilibre, la réflexion voire la sagesse caractérisent l'enfant intégratif (Neufeld, 2008a). Ces qualités qui s'apparentent à des vertus, sont le résultat d'expériences de tiraillement de sentiments conflictuels. L'intégration ne s'apprend pas, elle requiert d'être cultivée. Dans un contexte favorable, une fois le processus actif, il cherchera à s'accomplir par lui-même de façon spontanée. Un des préalables à l'intégration est que l'enfant soit différencié, c'est-à-dire qu'il ait une conscience de lui-même : de ses pensées, sentiments opinions, idées, perspectives, jugements, préférences, points de vue. Par la suite, l'enfant peut admettre et faire face à ses conflits internes. L'attachement crée un contexte qui favorise l'intégration puisqu'il fournit des éléments (besoin de prendre soin, de se soucier de quelqu'un, de vouloir un lien privilégié, de se montrer à la hauteur, de démontrer sa loyauté et son désir d'appartenance, d'affection, d'amour et de ne pas avoir de secret pour quelqu'un) qui modèrent l'expérience de tiraillement et l'expression du comportement et des émotions. Il en est de même avec le fait d'accepter de tolérer une certaine vulnérabilité.

Pour clore cette section, il apparaît pertinent de mentionner que, comme la figure 2 (p. 51) l'illustre, plus un enfant est immature, plus il a tendance à choisir des modes d'attachement primitifs et à en dépendre (Neufeld et Maté, 2005). C'est donc dire que le potentiel d'attachement qu'un individu peut atteindre est, entre autres, tributaire de la maturité affective qu'il possède. De plus, le fait de vouloir échapper à sa vulnérabilité bloque l'enfant dans un état d'immaturité en plus de l'empêcher de s'attacher profondément. La relation d'attachement, tout comme la vulnérabilité, possèdent donc leur importance dans le développement des trois processus qui sous-

tendent le processus de maturation. À cet effet, les prochaines lignes abordent la vulnérabilité plus en détails.

2.5 La vulnérabilité

Selon Neufeld (2008*a*), la vulnérabilité est une des trois clés qui permettent de comprendre l'enfant et il la définit comme étant la capacité de souffrir et d'avoir mal. L'être humain est sans doute l'être le plus vulnérable puisqu'en plus d'une blessure physique, celui-ci peut ressentir une blessure psychologique. Cependant, ce ne sont pas tous les êtres humains qui se sentent aptes à être blessés et à ressentir les effets de cette blessure. Le cerveau humain est tel qu'il est programmé pour se défendre contre une trop forte expérience de vulnérabilité. Lorsque ces défenses sont transitoires ou situationnelles, elles protègent l'individu jusqu'à ce qu'il puisse tolérer l'expérience.

Toutefois, lorsque ces défenses restent bloquées, cela devient néfaste; laissant ainsi l'individu dans un état de défense face à sa vulnérabilité. Le développement de la personnalité de même que l'apprentissage et le comportement sont affligés par ce blocage (Neufeld, 2008*a*). Les mécanismes que le cerveau emploie pour diminuer le sentiment de vulnérabilité, c'est-à-dire pour empêcher d'être trop troublé par les émotions, touchent trois sphères : les émotions, l'attention et la motivation (Neufeld, 2008*a*).

Tout d'abord, le cerveau se défend en engourdissant le sentiment de vulnérabilité. Pour ce faire, il engourdit les émotions susceptibles de solliciter un haut niveau de vulnérabilité telles que la souffrance et la douleur, le sentiment de responsabilité, le remord, la futilité, la honte, l'embarras et l'insécurité (Neufeld, 2008*a*). Habituellement, l'action est motivée par l'émotion ressentie. Toutefois, une fois engourdie, le cerveau perd sa capacité d'agir. Ainsi, par exemple, « l'enfant n'est plus porté à la prudence quand il le faudrait. Il n'est plus porté à dissimuler ses pensées alors que de les exposer risque de le blesser, et il n'est plus enclin à être

attentionné lorsqu'il est en position de responsabilité » (Neufeld, 2008*a*, p. 32). Privé de sa vulnérabilité, l'enfant agit donc de façon négligente, imprudente, effrontée et indifférente. Ces déficits émotionnels engendrent des problèmes de comportement qui sont dus à l'incapacité de ressentir certaines émotions.

Ensuite, afin de se défendre de sa vulnérabilité, le cerveau est apte à couper des observations et des pensées qui font vivre des émotions trop vulnérables. Par conséquent, « si certains souvenirs font naître un trop fort sentiment de vulnérabilité chez l'enfant, ils sont gardés hors de conscience. Si de se pencher sur ses erreurs et ses échecs crée un sentiment de vulnérabilité, l'attention est dirigée ailleurs » (Neufeld, 2008*a*, p. 32). Toutefois, puisque le cerveau applique des filtres qui ne sont pas suffisamment différenciés, il arrive que cela crée une perte de signal ou de sensation qui ne soit pas liée à la vulnérabilité. Par conséquent, certains enfants perdent la sensation de leur vessie, du froid ou de la douleur physique et peuvent ne plus ressentir la faim ou la fatigue. Ces symptômes occasionnent des déficits d'attention qui affectent la mémoire et la concentration (Neufeld, 2008*a*). Dès qu'il se sent vulnérable, l'esprit se ferme ou cherche une distraction, ce qui a pour effet de disperser l'attention.

Enfin, la dernière façon dont le cerveau agit pour se défendre est d'inverser les instincts de base qui guident l'enfant dépendant, c'est-à-dire les instincts d'attachement et de dépendance (Neufeld, 2008*a*). S'attacher et être dépendant nécessite un certain niveau de vulnérabilité. Dans le but que cette vulnérabilité ne nuise pas à l'enfant, le cerveau peut ultimement tenter d'inverser ces instincts. Par contre, ce type de défense est nuisible en lui-même si l'enfant y reste bloqué. Cette manière de faire est la plus désespérée et celle qui a le plus de conséquences sur l'enfant. Comme le mentionne Neufeld (2008*a*), « cette réaction défensive peut détruire le contexte d'attachement nécessaire pour élever un enfant et rendre la gestion du comportement pratiquement impossible. Elle détruit également le contexte au sein duquel l'enfant pourrait se développer et mûrir » (p. 32).

Les concepts d'attachement, de maturité affective et de vulnérabilité ayant été définis, les sections qui suivent s'emploient à résumer les liens qui les unissent.

2.6 Un résumé des liens entre les trois dimensions de la théorie de Neufeld

Tel que nous l'avons décrit précédemment, afin de mieux comprendre le développement de l'enfant, Neufeld porte son attention sur trois dimensions : l'attachement, la maturation affective et la vulnérabilité. Comme le montre la figure 3, ces dimensions interagissent les unes avec les autres. Les prochaines lignes résument les liens qui existent entre ces trois concepts.

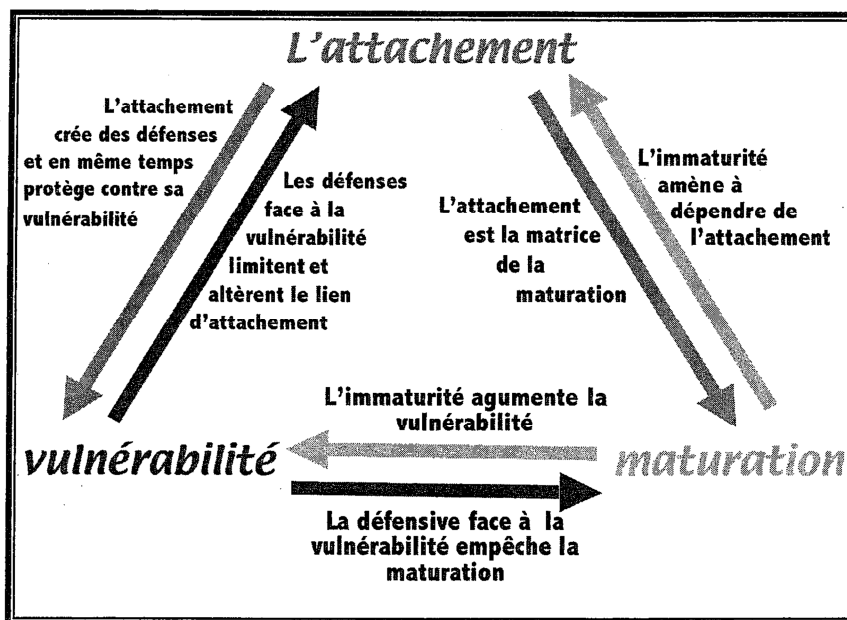


Figure 3 - L'interaction entre les trois dimensions qui affectent le développement et le comportement chez l'enfant

Source : Neufeld, G. (2008a). *Rejoindre les jeunes en difficulté*. Semaine intensive de formation. Montréal.

2.6.1 Le lien entre l'attachement et la vulnérabilité

D'un côté, comme nous l'avons mentionné à la section 2.5, laisser libre court à son instinct d'attachement et de dépendance crée inévitablement un sentiment de vulnérabilité chez l'enfant. Dans le cas où l'enfant ressent le besoin de se défendre

contre sa vulnérabilité, il limite et altère le processus d'attachement. En effet, dans le but de se protéger d'éventuelles expériences relationnelles douloureuses, l'enfant sera tenté d'adopter des modes d'attachement plus primitifs qui nécessitent un moins grand niveau de vulnérabilité. À l'inverse, pour atteindre le dernier mode d'attachement, c'est-à-dire l'intimité psychologique, l'enfant doit se rendre vulnérable en acceptant de s'ouvrir à l'autre. Bref, se défendre constamment de sa vulnérabilité détruit le contexte d'attachement nécessaire à l'éducation d'un enfant (Neufeld, 2008a).

De l'autre côté, l'attachement aide l'enfant à se rendre vulnérable et, en créant des défenses, le protège contre une trop forte vulnérabilité. Une relation d'attachement empreinte de proximité, c'est-à-dire de contact et d'intimité, de connexion ainsi que du sentiment d'importance, d'appartenance, d'être aimé et d'être connu, fournit à l'enfant un sentiment de sécurité (Neufeld, 2008a). C'est à partir de ce point d'ancrage que procure l'attachement que l'enfant peut s'aventurer. À cet égard, l'absence de cette sécurité d'attachement est une des premières causes de blocage chez l'enfant (Neufeld, 2008a). De plus, l'attachement agit à titre d'élément qui facilite la dépendance, ce qui fait en sorte que l'enfant accepte plus facilement de se soumettre à l'autorité de l'adulte auquel il est attaché.

2.6.2 Le lien entre la maturation affective et la vulnérabilité

Vouloir se protéger de sa vulnérabilité affecte aussi le processus de maturation affective. En effet, puisque les émotions sont le moteur de la maturation, adopter une attitude défensive en voulant les engourdir nuit au développement de la maturité affective. En effet, « les expériences de futilité, d'accomplissement et de conflits intérieurs ont pour but de faire mûrir les enfants, mais ne peuvent y parvenir que si les enfants sont suffisamment touchés et émus par l'expérience » (Neufeld, 2008b, p. 33). Cela n'est pas le cas lorsqu'un enfant se défend de sa vulnérabilité. Bien que le cerveau humain puisse ressentir les émotions qui mènent à la maturation de même que se défendre de la vulnérabilité d'une expérience, il ne peut guère faire les deux en

même temps (Neufeld 2008a). Alors, pour faire en sorte que la maturation s'amorce, l'adulte responsable de l'enfant bloqué doit réduire les menaces face à sa vulnérabilité de manière à protéger l'enfant et à lui permettre de mûrir. De plus, l'immaturité augmente les défenses face à sa vulnérabilité puisque l'enfant immature ne possède pas les acquis nécessaires pour se laisser atteindre par les expériences.

2.6.3 Le lien entre l'attachement et la maturation affective

Tout d'abord, l'attachement sert de matrice à la maturation affective puisqu'il cultive le contexte dans lequel l'enfant se développe naturellement. Ainsi, l'enfant grandit en comblant ses besoins d'attachement et de dépendance. D'une part, comme le montre la figure 2 (p. 51), c'est en s'attachant à l'aide des premiers modes d'attachement que l'enfant peut devenir adaptatif et intégratif, alors que c'est grâce aux derniers modes que l'enfant peut devenir émergent. En effet, une fois ses besoins d'attachement et de dépendance comblés, il peut se tourner vers une certaine indépendance. D'autre part, plus la maturation se produit, moins l'enfant a besoin d'attachement pour fonctionner. À l'inverse, l'immaturité amène à dépendre de l'attachement.

Ensuite, dans le cas où la maturation ne se produit pas, l'attachement fournit le contexte par défaut pour diriger l'enfant immature. En effet, le pouvoir de l'attachement contrebalance les manques sur le plan des fonctionnements émergent, adaptatif et intégratif nécessaires à la maturation. Seul l'attachement prédispose l'enfant à être réceptif à l'éducation que parents et enseignants ont la responsabilité de lui transmettre (Neufeld, 2008a). C'est pourquoi, selon Neufeld (2008a), la compréhension de la personnalité et du comportement d'un enfant dont le processus de maturation affective est bloqué est compréhensible que si on la soumet à la dimension de l'attachement.

Pour conclure, c'est donc grâce au contexte d'attachement que le processus de maturation affective peut s'activer et ainsi permettre à l'enfant de se réaliser et de devenir un être viable, autonome, adaptatif et intégratif (Neufeld, 2008a).

Possédant maintenant une meilleure vision d'ensemble des facteurs qui influencent le développement de la personnalité et le comportement de l'enfant, tel que proposé par Neufeld (2008a; 2008b), et sachant que l'attachement y joue un rôle crucial, quel contexte d'attachement les enseignants devraient favoriser de manière à rejoindre les enfants?

2.7 Le contexte d'attachement à cultiver

Neufeld (2008a) souligne l'inefficacité des méthodes d'intervention conventionnelles auprès des enfants qui ont des problèmes d'apprentissage et de comportement enracinés dans des blocages. En effet, ces méthodes fonctionnent principalement avec l'enfant qui a atteint une certaine maturité affective et donc qui est intégratif, émergent et adaptatif. À l'inverse, l'enfant bloqué dans sa maturité affective a ces problèmes justement parce qu'il ne possède pas de capacités d'intégration, d'émergence et d'adaptation. C'est pourquoi, il propose une méthode différente qu'il nomme l'approche à trois volets (Neufeld, 2008a).

Le premier volet de cette approche est décrit dans les sections suivantes puisqu'il soulève l'importance de cultiver le contexte d'attachement. À cet effet,

le premier point n'est pas une méthode mais la création d'un CONTEXTE; on n'y établit pas une stratégie mais une RELATION; on n'y apprend pas à faire, mais à ÊTRE le point d'ancrage de l'attachement de l'enfant, sa sécurité que nous soyons enseignant, guide, modèle ou mentor. (Neufeld, 2008a, p. 67)

Ce contexte d'attachement possède sa raison d'être en milieu scolaire puisque, que l'on veuille éduquer, enseigner ou soigner un enfant, il faut d'abord le rejoindre (Neufeld, 2008a). Il semble nécessaire à l'enfant bloqué dans sa maturité affective

puisque, pour lui, les stratégies et les techniques ne sont pas transférables d'une personne à une autre. Par exemple, même si la routine et la gestion de classe du remplaçant sont identiques à celles de l'enseignant, les résultats obtenus avec ce type d'enfant varieront, car la relation d'attachement n'est pas la même. L'enseignant a donc tout intérêt à travailler à établir un contexte d'attachement en éveillant l'instinct d'attachement, en protégeant la relation et en créant un village d'attachements.

2.7.1 Éveiller l'instinct d'attachement

L'enseignant qui travaille avec des enfants qui ne sont pas les siens, spécifiquement avec ceux qui sont bloqués dans leur maturité affective, doit puiser dans le comportement instinctif qu'est le rituel d'attachement pour apprivoiser l'enfant (Neufeld, 2008a). Le tableau 5 (p.67) présente les interventions à privilégier pour éveiller l'instinct d'attachement chez l'élève.

Étant donné l'importance que représente cette étape, Neufeld (2008a) affirme que les intervenants du milieu de l'éducation devraient prendre le temps de cultiver le contexte d'attachement avec leurs élèves avant de s'attendre à pouvoir leur enseigner.

2.7.2 Protéger la relation

Après que l'enseignant ait réussi à créer une relation d'attachement active avec l'élève, il doit travailler pour la maintenir et la protéger. En effet, Neufeld (2008a) est d'avis que, comme c'est l'attachement que l'enfant porte à l'enseignant qui permet de lui enseigner et d'en prendre soin, il est nécessaire de s'en préoccuper.

Pour ce faire, l'enseignant doit faire de la relation une priorité. Pour préserver le contexte d'attachement, il est nécessaire pour l'enseignant d'agir de manière à faire comprendre à l'élève que, peu importe les problèmes ou les conflits vécus avec celui-ci, la relation est priorisée (Neufeld, 2008a). De fait, l'importance de la relation va au-delà des comportements ou des accomplissements de l'élève. Encore davantage en période difficile, l'élève doit sentir que, puisque la relation est plus grande que le

problème la présence et le soutien de l'enseignant sont inconditionnels. S'adresser d'abord à la relation et ensuite au comportement, d'agir avec sincérité et de choisir un ton de voix et des mots apaisants permettent à l'élève de saisir la force de la relation qui l'unit à l'enseignant et de vouloir la préserver à son tour.

Tableau 5

Les interventions à privilégier pour éveiller l'instinct d'attachement chez l'enfant

Interventions à privilégier	L'activation de l'instinct d'attachement se produit lorsque...
1. Entrer gentiment dans la bulle de l'enfant, aller chercher son regard, obtenir un sourire, un hochement de tête.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le rituel d'entrer en relation est privilégié. ▪ l'enseignant suscite les interactions de façon amicale plutôt que d'attendre qu'il y ait un problème. ▪ l'enseignant adopte une approche indirecte et non-envahissante et qu'il fait preuve de patience et de persévérance.
2. Donner à l'enfant « un élément de proximité » auquel se raccrocher.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ l'élève possède quelque chose auquel se raccrocher. En s'y attachant, il s'attache à la personne qui lui offre. ▪ ce que l'enseignant lui offre vient de lui et rappelle l'attachement au sens figuré plutôt que matériel ou physique. ▪ l'enseignant porte attention, a de l'intérêt et transmet la chaleur émotionnelle, le plaisir et l'émerveillement.
3. Inviter l'enfant à la dépendance.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ l'enseignant transmet son intention de soutenir, d'aider et de prendre soin de l'élève. ▪ l'élève comprend que son enseignant est digne de confiance et qu'il peut compter sur lui.
4. Servir de boussole à l'enfant.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ l'enseignant oriente l'élève dans le temps et l'espace, face aux gens et aux événements, sur le sens et les circonstances. ▪ l'élève se retrouve dans une situation où il a besoin de dépendre de l'enseignant et donc où il a tout intérêt à garder l'enseignant prêt de lui.

Inspiré de : Neufeld, G. (2008a). *Rejoindre les jeunes en difficulté*. Semaine intensive de formation. Montréal.

En outre, l'enseignant a la responsabilité d'aider l'élève à maintenir le lien d'attachement. Plus l'enseignant s'engage à préserver le sentiment de proximité, plus l'attachement de l'élève est solide (Neufeld, 2008a). Saluer l'élève est un geste efficace que l'enseignant peut utiliser pour maintenir la connexion. À l'inverse, omettre de le faire envoie le message que la relation n'existe pas ou n'a pas d'importance. Puisque la relation élève-enseignant est remplie de séparations physiques, l'enseignant doit s'efforcer de développer des stratégies grâce auxquelles l'élève se sent proche malgré la séparation physique. L'encourager à atteindre des modes d'attachement plus profonds (voir section 2.2) comme le sentiment d'importance et l'intimité affective et psychologique ou parler de sa vie personnelle, raconter une activité vécue pendant une période d'éloignement, offrir un objet que l'élève peut apporter avec lui aussi bien que rédiger un journal personnel sont des exemples d'action qui favorisent le maintien de la relation.

2.7.3 Créer un village d'attachements

Neufeld (2008a) définit le village d'attachements comme étant « un ensemble d'attachements positifs, une force cohésive qui offre un contexte au sein duquel travailler avec l'enfant » (p. 73). Selon cet auteur, les fonctions du village d'attachements sont les suivantes :

- soutenir ceux qui sont responsables de l'enfant et partager les responsabilités;
- fournir à l'enfant un plus large espace où se sentir chez lui;
- réduire les vides d'attachement;
- gagner un sens de la continuité en passant d'un adulte à un autre.

Neufeld (2008a) suggère trois interventions à utiliser pour favoriser la création du village d'attachements. La première intervention est l'importance de faire les présentations nécessaires. En présentant à l'élève les adultes susceptibles d'assumer des responsabilités auprès de celui-ci ou de jouer un rôle dans sa vie, l'enseignant contribue à élargir le cercle d'attachements. De plus, entrer en relation de façon amicale avec un adulte auquel l'élève est déjà attaché et à l'aise constitue

l'élément essentiel pour joindre le village de cet élève. Dans la même lignée, la seconde intervention suggère à l'enseignant de jouer les entremetteurs entre les élèves et les personnes en charge. Pour jouer les entremetteurs, il suffit tout d'abord de préparer les deux personnes de manière à ce qu'elles soient disposées à former un attachement. Une façon de le faire est de décrire chacune à l'autre en témoignant l'appréciation de celle-ci ou en transmettant des compliments. Enfin, organiser une rencontre dans un climat agréable facilitera la connexion. La troisième intervention est de miser sur l'attachement plutôt que sur le rôle pour interagir avec l'élève. Pour l'élève immature, c'est l'attachement envers un adulte qui confère à celui-ci une autorité ou une influence et qui rend l'enfant réceptif à ses conseils. Bref, en situation difficile, il apparaît essentiel de s'appuyer sur la force de la relation existante pour s'occuper de l'élève plutôt que sur le rôle de la personne en charge de le faire. En agissant comme un « pont d'attachement », les interventions de l'enseignant se répercutent sur l'élève en créant autour de lui une communauté d'individus solidaires qui fonctionne comme une constellation d'attachements (Neufeld, 2008a).

Pour conclure, la théorie de Neufeld (2008a) offre une place primordiale à la relation d'attachement dans le développement de l'enfant en s'appuyant sur le fait que son éducation ne peut se faire que dans un contexte d'attachement. Côté ces enfants au quotidien, les enseignants ont la possibilité de devenir des agents d'attachement pour ceux-ci. Cela est d'autant plus vrai et nécessaire pour les enfants bloqués dans leur maturité affective. Pourtant, ils ne sont pas conscients de leur immense besoin d'attachement et du fait que les adultes du milieu scolaire peuvent combler ce besoin (Neufeld, 2008a). La troisième section de ce chapitre met l'accent sur l'attachement en milieu scolaire en s'intéressant à l'implication de la relation d'attachement dans le rapport à l'apprentissage.

3. L'IMPLICATION DE LA RELATION D'ATTACHEMENT DANS L'APPRENTISSAGE

Tel que Geddes (2012) le mentionne, les réactions, les attentes et les prédispositions d'un individu à vivre des expériences sont influencées par les expériences relationnelles qu'il a vécues dans sa petite enfance ainsi que par les événements importants qui ont ponctué sa vie. Il en est de même pour l'apprentissage. Cette auteure en est donc venue à développer un modèle qui lie l'attachement et l'apprentissage. Puisque l'enseignant y trouve une place importante, tout d'abord, nous faisons état de l'importance de sa perception. Par la suite, chacun des quatre styles d'attachement est étudié de manière à définir ses impacts sur le plan des apprentissages.

3.1 La perception de l'enseignant

Avant tout, rappelons que, tel que nous l'avons présenté dans la problématique de recherche, la relation entre l'élève et l'enseignant correspond à une dimension essentielle et déterminante dans le cheminement scolaire de l'élève. Bien sûr, l'enseignant joue un rôle crucial en classe puisqu'il interagit et intervient quotidiennement avec l'élève. Toutefois, certaines attitudes et certains comportements adoptés par l'élève peuvent être vécus difficilement par les enseignants. En effet, l'élève en difficulté comportementale perturbe l'enseignant autant sur le plan personnel que professionnel (Geddes, 2012). D'ailleurs, Pratt (1978, dans Geddes, 2012) qualifie les comportements difficiles comme étant le principal facteur de stress chez les enseignants. Face à un problème de comportement, les enseignants ne réagissent pas tous de la même façon. Il semblerait que la perception joue un rôle important. De fait, Geddes (2012) juge que « la perception par l'enseignant du comportement de l'élève et sa réaction sont au cœur de la discussion sur les difficultés émotionnelles et comportementales » (p. 18). Pour sa part, Lubbe (1986, dans Geddes, 2012) ajoute que la perception détermine et modifie le contact

entre l'élève et l'enseignant allant même jusqu'à influencer les efforts que l'enseignant fait pour intéresser et motiver l'élève.

Considérant que l'attitude et les réactions de l'enseignant contribuent soit positivement, soit négativement aux réactions comportementales de l'élève influençant ainsi le niveau de réussite possible (Geddes, 2012), il convient de mettre tout en œuvre afin de permettre aux enseignants d'être mieux outillés pour faire face aux difficultés comportementales. C'est en ayant une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de la situation de l'élève que l'enseignant sera disposé à agir avec lui de manière à favoriser sa réussite bien sûr, mais aussi son bien-être émotionnel. Les prochaines sections dressent donc un portrait des élèves qui composent chacun des quatre styles d'attachement et, dans le cas des styles d'attachement insécure, font ressortir de façon spécifique la manière dont l'enseignant peut venir en aide aux élèves qui composent ces groupes.

3.2 L'attachement sécure et l'apprentissage

Lorsque tout se développe normalement, ayant pu développer un attachement sécure, l'élève possède la capacité d'entrer en relation avec son enseignant et avec les autres ainsi que le désir d'explorer le monde extérieur à la relation primaire (Geddes, 2012). La section qui suit fait un retour en arrière et explique en quoi la base de sécurité est préalable à l'apprentissage.

3.2.1 La base de sécurité, un préalable aux apprentissages

Très tôt dans la petite enfance, l'enfant, vivant une relation d'attachement satisfaisante avec une personne qui répond adéquatement à ses besoins, développe le concept de base de sécurité. Ainsi, puisqu'il a développé un lien de confiance dans une relation primaire d'attachement, le tout-petit amorce une exploration du monde qui l'entoure. C'est au moyen de ses sens qu'il regarde, tente d'attraper, touche, porte à sa bouche, écoute les bruits des objets auxquels il a accès. Ces multiples

découvertes renforcent et stimulent l'intérêt qu'il porte au monde extérieur (Geddes, 2012).

Toutefois, cette exploration peut engendrer de l'incertitude et de la crainte chez l'enfant. D'après Bion (1967, dans Geddes, 2012), l'enfant compte alors sur sa mère pour le rassurer. C'est en adoptant des réactions qui contiennent l'anxiété et traduisent les sentiments en mots que la mère démontre sa compréhension et son soutien à l'enfant et, de cette manière, l'encourage à continuer son exploration. À force d'expériences sécurisantes, la base de sécurité s'intériorise davantage permettant à l'enfant d'explorer et d'expérimenter un monde plus vaste (Geddes, 2012). Comme l'écrit Geddes (2012), « la capacité de s'intéresser aux objets extérieurs avec curiosité et créativité est à l'origine de la capacité de s'engager dans des apprentissages » (p. 55). Pour un tout-petit, cela peut vouloir dire manipuler des objets ou des matériaux pour découvrir leur potentiel, jouer avec un objet inconnu jusqu'à ce qu'il soit compris, créer une situation pour voir ce qui va arriver, écouter les autres pour comprendre ce qu'ils vont dire ou écouter une histoire pour découvrir ce qui arrive (Geddes, 2012). Chacune de ces expériences d'apprentissage sollicite le processus adaptatif de l'enfant tel que décrit précédemment par Neufeld (2008a) puisqu'elle nécessite une tolérance à la frustration et à l'incertitude de ne pas savoir jusqu'au moment de la compréhension et par le fait même une disponibilité de la base de sécurité pour contenir l'anxiété vécue lors de l'exploration (Geddes, 2012). Pendant que le monde connu de l'enfant s'agrandit, celui-ci en vient à ressentir la connaissance et l'action comme faisant partie des éléments sur lesquels il a de l'emprise puisqu'ils font partie de son esprit. Par conséquent, une fois à l'école, c'est avec ce bagage d'expériences que l'élève fait face à une tâche éducative et tout porte à croire que la nature de ces expériences influence le niveau d'engagement de celui-ci (Geddes, 2012).

3.2.2 La tâche d'apprendre

Apprendre, c'est découvrir quelque chose qu'on ne connaît pas ou que l'on ne comprend pas. À l'école, c'est au moyen d'activités pédagogiques que l'enseignant tente de favoriser l'apprentissage chez l'élève. Ces activités, qui doivent à la fois être à la portée des élèves et stimuler leur curiosité et leur désir de découverte, se situent dans l'espace transitionnel entre l'enseignant et le monde extérieur, c'est-à-dire la classe (Geddes, 2012). Pour qu'un élève s'engage dans une activité d'apprentissage, il doit s'appuyer sur la confiance qu'il a en son enseignant pour tolérer l'incertitude et ne pas se laisser envahir par la confusion. En milieu scolaire, l'enseignant et la classe représentent la base de sécurité éducative (Geddes, 2012).

Un enfant qui est attaché de façon sécuritaire se base sur ses expériences précoces d'attachement pour établir les attentes qu'il a envers son enseignant. Puisqu'il a l'expérience d'adultes sensibles, fiables et de confiance, il s'attend à ce que son enseignant soit secourable et disponible pour lui (Geddes, 2012). De cette manière, l'élève qui considère l'apprentissage comme quelque chose d'intéressant et d'important sera plus enclin à tolérer la frustration vécue tout au long du processus. De surcroît, loin de dépendre de l'enseignant, l'élève peut le consulter au besoin et, étant suffisamment rassuré, acceptera de poursuivre l'activité de manière indépendante et autonome (Geddes, 2012). Ces attitudes et comportements adoptés en situation d'apprentissage sont le reflet d'une expérience d'attachement sécuritaire. À cet égard, le triangle de l'apprentissage est illustré dans la section suivante.

3.2.3 Le triangle de l'apprentissage d'un enfant attaché de façon sécuritaire

Le triangle de l'apprentissage construit à partir du profil de l'enfant attaché de façon sécuritaire illustre l'équilibre qui existe entre les besoins de l'élève, la présence de l'enseignant et les exigences de la tâche (Geddes, 2012). Tel que présenté à la figure 4 (p. 74), à l'aide de ce triangle, Geddes (2012) décrit les relations qui existent entre

les trois participants au processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'élève, l'enseignant et la tâche.

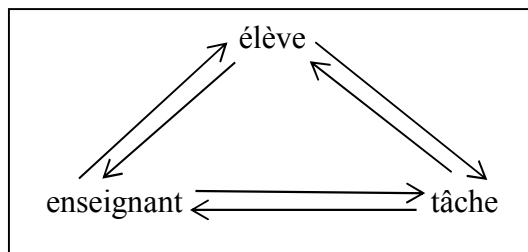


Figure 4 - Le triangle de l'attachement : attachement sécurisé

Source : Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. Par Françoise Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Un élève attaché de façon sécurisée possède les habiletés préalables à l'apprentissage soit la capacité d'entrer en relation avec son enseignant et la capacité de tolérer la part d'incertitude qu'implique la présence de la tâche éducative (Geddes, 2012). Puisqu'au fil de ses expériences précoces d'attachement, l'enfant a acquis le concept de base de sécurité, il peut s'impliquer dans une tâche même si celle-ci requiert un certain niveau de tolérance à l'incertitude de ne pas savoir. L'élève accepte de participer activement, car il a confiance en la disponibilité de son enseignant. En réponse aux attentes de l'élève, l'enseignant fait preuve de sensibilité aux émotions vécues par celui-ci pendant le processus d'apprentissage ainsi que de disponibilité et de soutien lorsque l'élève sollicite son aide. Afin d'épauler l'élève dans sa progression, l'enseignant lui fournit des tâches à la fois réalisables et stimulantes. Ces tâches stimulent l'engagement et l'intérêt de l'élève qui désire connaître la satisfaction de découvrir quelque chose de nouveau. Bref, ce triangle représente une dynamique fluide entre les relations, la tolérance à l'incertitude et la tâche qui sont reliées pour composer la situation d'apprentissage.

3.2.4 Les résultats pour l'élève

L'expérience de relations significatives satisfaisantes qui a permis à l'enfant de développer un attachement sûr en bas âge influence les réactions et les attentes de l'élève et donc le prédispose aux apprentissages. Vivre l'équilibre du triangle d'apprentissage à l'école engendre de multiples conséquences positives pour l'élève. Geddes (2012) dresse la liste que voici :

- un sentiment d'efficacité et de valeur de soi;
- la capacité de pouvoir supporter la frustration, la difficulté et l'incertitude;
- la capacité de développer son propre esprit;
- un sentiment d'organisation personnelle;
- un renforcement de la résilience émotionnelle et cognitive.

Bref, promouvoir la sécurité affective de l'élève en favorisant la sensibilité de l'enseignant face à l'incertitude, de même qu'en l'impliquant dans des tâches qui suscitent son intérêt et sa participation renforce positivement l'image de soi qu'il développe.

3.2.5 L'école comme base de sécurité

Pour conclure cette section, il convient de rappeler l'importance pour le milieu scolaire de se préoccuper de la relation d'attachement comme moyen de favoriser la réussite éducative de l'élève. Les intervenants du milieu doivent donc se concerter afin de renforcer la capacité de l'école à agir en tant que base de sécurité (Geddes, 2012). Les relations que les élèves entretiennent avec les adultes significatifs à l'école leur permettent de vivre plus positivement leur parcours scolaire ainsi que le processus d'apprentissage comme tel. Il y a donc lieu de favoriser la relation élève-enseignant.

Jusqu'à présent, nous avons montré comment l'élève attaché de façon sûre aborde les relations et l'apprentissage en contexte scolaire. Toutefois, il en est tout

autrement pour l'élève attaché de façon insécure. Pour cet élève, c'est une version déformée du triangle de l'apprentissage qui prévaut. En effet, comme Geddes (2012) le précise, « l'équilibre dans la relation entre l'élève, l'enseignant et la tâche peut être perturbé par des expériences qui influencent les attentes envers (*sic*) l'enseignant et l'engagement dans la tâche/le monde extérieur » (p. 62). En devenant une base de sécurité, le milieu scolaire peut offrir des expériences plus positives à l'enfant et constituer une source de résilience. Les prochaines lignes abordent l'insécurité d'attachement de type évitant, résistant/ambivalent et désorganisé en lien avec les réactions de l'élève face à l'apprentissage et suggèrent des modes d'intervention adaptés à la nature du problème.

3.3 L'attachement insécure de type évitant et l'apprentissage

Rappelons que l'enfant dont l'attachement est insécure de type évitant a tendance à éviter le contact avec sa mère plutôt que de chercher sa proximité lors d'une situation anxiogène (Ainsworth, 1978). L'enfant développe ce mode opératoire en réaction aux expériences de rejet qu'il a vécues de la part de sa mère, source d'attachement primaire. Les attentes et les réactions forgées par un attachement insécure de type évitant se répercutent sur le triangle de l'apprentissage ainsi que sur le profil d'apprentissage de l'élève.

3.3.1 Le triangle de l'apprentissage de l'élève attaché de façon évitante

La peur de vivre du rejet tel qu'il en a vécu dans sa première relation plane au-dessus de la relation élève-enseignant. C'est pourquoi, comme l'illustre la figure 5 (p. 77), l'équilibre du triangle de l'apprentissage est menacé.

Dans ce triangle, un côté est fragilisé puisque l'élève dont l'attachement est évitant a tendance à diriger son attention vers la tâche afin d'éviter la relation avec l'enseignant. En effet, l'élève craint que l'enseignant ne soit pas disponible pour le soutenir et l'accepter (Geddes, 2012). Le fait de porter son attention sur la

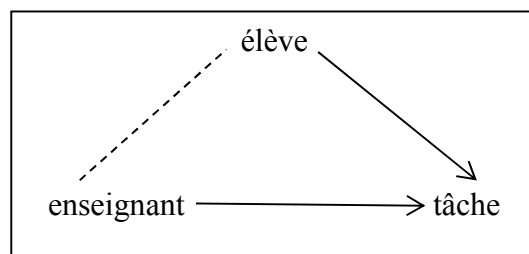


Figure 5 - Le triangle de l'attachement : attachement insécure de type évitant

Source : Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. Par Françoise Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

tâche réduit l'intensité du sentiment d'incertitude et de l'anxiété généré par la relation élève-enseignant. Ces interactions entre l'élève, l'enseignant et la tâche influencent le profil d'apprentissage de l'élève évitant comme l'expose la prochaine section.

3.3.2 Le profil d'apprentissage de l'élève attaché de façon évitante

De façon générale, l'enfant évitant a tendance à éviter tout ce qui lui rappelle sa mère en son absence. En milieu scolaire, cette tendance à l'évitement influence la relation que l'élève a avec son enseignant (Geddes, 2012). Bien qu'il soit sensible à sa présence, il ne recherche pas son contact puisque celui-ci déclenche un sentiment d'incertitude. Cette manière de se protéger prend racine dans des pulsions contradictoires : l'élève ne peut pas trop s'approcher par peur d'être rejeté, mais ne peut pas trop s'éloigner à cause de son besoin d'attachement.

Pour ce faire, l'élève adopte certains comportements et attitudes qui, à prime abord, peuvent être valorisés par les intervenants du milieu scolaire tels que l'indépendance et la confiance en soi (Geddes, 2012). Toutefois, puisque l'élève évitant agit ainsi afin de se protéger, il convient de chercher ce qu'il tend à nous communiquer par le biais de ses attitudes et comportements. En fait, c'est sa façon de nous dire qu'il craint la dépendance et l'état de besoin. Ceci explique pourquoi il adopte l'autosuffisance comme mode de défense. S'il n'a pas besoin de l'adulte, il n'a pas besoin de se rendre vulnérable et il ne risque donc pas d'être rejeté ou blessé.

Puisqu'il évite d'entrer en relation avec les autres, il peut faire un usage limité du langage (Geddes, 2012).

Ce type d'élève fonctionne mieux à l'intérieur d'une structure qu'il connaît et dans laquelle il est à l'aise. De cette manière, il peut faire preuve d'autonomie, ce qui lui permet de fuir son besoin de dépendance et, par le fait même, la relation avec l'enseignant (Geddes, 2012). Les activités qui sortent de la structure habituelle, comme les activités créatives, ludiques, plus complexes, imprévues ou nouvelles, font naître chez lui un sentiment d'incertitude puisqu'il craint d'avoir besoin de soutien, mais de ne pouvoir l'obtenir. Cet élève qui nie son besoin d'aide et qui refuse celle offerte par l'enseignant risque de réaliser des performances en deçà de ses capacités. Il se peut aussi que l'enfant dirige l'hostilité que fait naître sa relation avec l'enseignant vers la tâche que ce dernier lui propose.

Puisque l'élève adopte des comportements d'évitement, de son côté, l'enseignant peut se sentir ignoré par celui-ci, voire se sentir provoqué et réagir. Toutefois, Geddes (2012) affirme qu'il ne faut pas chercher à forcer le contact et la proximité avec l'élève à l'attachement évitant au risque de stimuler davantage son attitude évitante. En s'appuyant sur cette affirmation, il convient de travailler sur le côté du triangle le plus solide afin de rejoindre l'élève, c'est-à-dire la relation entre l'élève et la tâche. Voilà donc toute l'importance d'utiliser la tâche pour favoriser la création du lien entre l'élève et l'enseignant.

3.3.3 L'importance de la tâche

Puisque la relation élève-enseignant semble menaçante, en se centrant sur la tâche, l'élève dresse une barrière protectrice contre la crainte d'éventuels sentiments hostiles à son égard (Geddes, 2012). La tâche agit donc comme un pont pour permettre à l'enseignant de rejoindre l'élève sans que celui-ci ne se sente trop vulnérable. Par le biais d'une tâche sécurisante, l'enseignant montre qu'il est possible d'être sensible à la peur de proximité de l'élève tout en étant sensible à son besoin de

soutien. De cette façon, l'élève évitant sent qu'il est pris en compte sans se sentir envahi par l'émotivité de la relation (Geddes, 2012). Selon Geddes (2012), une tâche susceptible d'être sécurisante pour l'élève est structurée et concrète, nécessite peu d'aide, représente un défi raisonnable et fait preuve de flexibilité en laissant de la place à l'élève. L'enseignant peut aussi diminuer l'intensité des réponses écrites qui peuvent être associées à l'expression de soi en adaptant la structure de celles-ci. Des cases à remplir, des phrases à compléter ou des choix de réponses peuvent alors être utilisés. Une tâche qui contient ces caractéristiques diminue la crainte de ne pas savoir et de ne pas être soutenu puisque la structure sécurise l'élève. De plus, comme l'élève peut faire des choix, il sent que l'enseignant lui porte attention et pense à lui. Il peut donc participer en toute sécurité.

En conclusion, l'élève qui n'a pas expérimenté en bas âge la sécurité d'une relation avec une personne disponible, à l'écoute et aidante est susceptible de vivre de l'anxiété face aux défis suscités par l'apprentissage et par le contact avec une personne possédant ces qualités. La tâche, agissant ainsi comme barrière de sécurité émotionnelle entre l'élève et l'enseignant, permet à l'élève dont l'attachement est évitant d'être plus disponible pour apprendre ainsi que pour apprivoiser la relation élève-enseignant (Geddes, 2012). De plus, à force de vivre des expériences d'attachement sécurisées à l'école, l'élève pourra tolérer l'exploration avec moins d'anxiété.

3.4 L'attachement insécure de type résistant/ambivalent et l'apprentissage

Tout d'abord, Ainsworth et Wittig (1969, dans Geddes, 2012) décrivent un autre mode de relation comme étant celui de l'attachement insécure de type résistant/ambivalent. Il en est ainsi lorsque l'enfant est anxieux en présence de sa mère et est perturbé quand il en est séparé. L'enfant ressent de l'ambivalence envers sa mère de sorte qu'il désire son contact, mais y résiste comme si sa présence n'était pas suffisamment sécurisante (Geddes, 2012). C'est donc dire que l'enfant n'a pas

confiance en sa mère pour contenir sa détresse et subvenir à ses besoins. En réponse aux expériences d'attachement précoces vécues, l'enfant sollicite la proximité constante de l'adulte afin de se garantir une certaine certitude face à la peur et ce, même s'il est incapable de se fier à ses réactions.

Ensuite, Geddes (2012) stipule que la nature de l'expérience d'attachement a des répercussions sur la nature de l'expérience de séparation. Dans la dyade mère-enfant dont il est question ici, la mère vit difficilement le processus de séparation et imprègne donc la relation d'anxiété. Comme nous l'avons démontré à la section 3.2.1, la base de sécurité étant préalable à l'exploration et donc à l'apprentissage, l'enfant résistant/ambivalent ne peut guère s'individualiser et explorer le monde qui l'entoure. Puisqu'il a un besoin constant de sentir la proximité de sa figure d'attachement, la séparation provoque une détresse chez lui.

En résumé, d'un côté, l'enfant craint la séparation d'avec sa mère, mais de l'autre ne se sent pas totalement rassuré par sa présence. Comme l'atteste Geddes (2012), les attentes et réactions d'un enfant à l'attachement résistant/ambivalent influencent inévitablement son rapport à l'apprentissage, c'est-à-dire le triangle ainsi que le profil d'apprentissage.

3.4.1 Le triangle de l'apprentissage de l'élève attaché de façon résistante/ambivalente

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la nature de la relation mère-enfant influence les relations futures de l'enfant. Il va s'en dire qu'une relation mère-enfant empreinte d'anxiété, d'ambivalence et d'hostilité se répercute sur la relation que l'enseignant tente de bâtir avec l'élève (Geddes, 2012). Tel que le montre la figure 6 (p. 81), dans le triangle de l'apprentissage, la tension entre l'élève et l'enseignant est telle que cela se fait au détriment de la tâche.

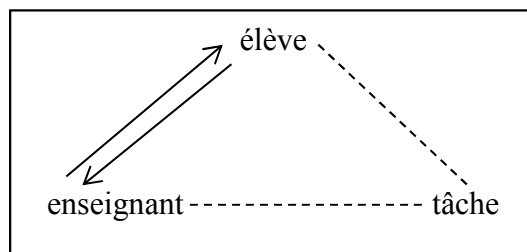


Figure 6 - Le triangle de l'attachement : attachement insécure de type résistant/ambivalent

Source : Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. Par Françoise Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Lorsque vient le temps de s'engager dans une situation d'apprentissage, l'élève est tellement préoccupé par la relation avec l'enseignant qu'il ne peut porter son attention sur la tâche. Le profil d'apprentissage précise les caractéristiques et les répercussions associées à l'élève résistant/ambivalent.

3.4.2 Le profil d'apprentissage de l'élève attaché de façon résistante/ambivalente

Pour commencer, l'enfant qui a, dans son enfance, expérimenté une relation d'attachement insécure de type résistant/ambivalent avec son soignant primaire aborde le milieu scolaire avec des perceptions et des attentes qui lui sont propres. Son expérience d'attachement précoce lui a appris que la séparation et l'autonomie sont niées au profit d'une relation anxieuse avec sa mère et que la crainte de voir ses besoins non-comblés a raison d'être (Geddes, 2012). Ces forts sentiments d'anxiété et d'incertitude faisant partie intégrante de l'élève envahissent la relation avec l'enseignant et influencent le rapport à l'apprentissage.

Erickson *et al.* (1985, dans Geddes, 2012) précisent, qu'en milieu scolaire, il existe deux profils d'élève résistant/ambivalent : celui qui est impulsif et tendu ainsi que celui qui est désemparé et craintif. Cependant, de façon générale, puisque l'élève n'est pas certain que l'enseignant réponde à ses besoins d'attachement, il adopte un comportement collant et contrôlant (Geddes, 2012). Étant très anxieux, il tente de s'accrocher à l'enseignant afin de conserver son attention. L'élève

résistant/ambivalent peut aussi utiliser ses compétences langagières pour tenter de dominer ou de manipuler l'attention de l'enseignant. Autant l'élève recherche la proximité de l'enseignant, autant il peut agir avec hostilité à son égard s'il craint que ses besoins ne soient pas comblés ou puissent ne pas l'être.

De même que la relation avec l'enseignant préoccupe l'élève à un point où il peut difficilement s'engager dans une tâche. En fait, il considère celle-ci comme une intrusion dans la relation allant jusqu'à l'ignorer. Cela fait en sorte qu'il fasse preuve d'une dépendance évidente envers l'enseignant pour s'engager dans l'apprentissage. En fait, il éprouve de grandes difficultés à essayer seul. Par conséquent, l'élève évolue en deçà de ses possibilités obtenant des résultats scolaires plutôt faibles.

Une autre caractéristique du profil d'apprentissage de ce groupe d'élèves est le manque d'assiduité scolaire (Geddes, 2012). Ce serait l'anxiété de séparation qui serait à l'origine du problème d'absentéisme. Il semblerait que l'anxiété exprimée par l'élève soit générée par la mère. Ainsi, de bénignes maladies ou blessures associées à l'anxiété deviennent, avec l'aide du parent, un motif valable pour rester à la maison (Geddes, 1999, dans Geddes, 2012). Par ailleurs, certains enfants ressentent le besoin de prendre soin de leur parent qu'ils sentent vulnérables et s'organisent donc pour ne pas avoir à s'en séparer pour aller à l'école. Cette relation préoccupante peut alors interférer avec la fréquentation scolaire de l'élève résistant/ambivalent.

Enfin, les enseignants ont tendance à qualifier les élèves qui composent ce groupe d'attachement de dépendants. Geddes (2012) suggère qu'une meilleure compréhension de leur attachement permet d'interpréter le comportement différemment. En fait, l'élève contrôle anxieusement la relation de peur de perdre l'attention voire la présence de l'adulte. C'est pourquoi il est incapable de se centrer sur la tâche d'où l'importance de sécuriser la relation et la structure de travail.

3.4.3 L'importance de la relation

Comme la relation élève-enseignant occupe une place importante dans l'esprit de l'élève au point où elle entrave le processus d'apprentissage, l'enseignant se doit de sécuriser la relation. En contenant l'anxiété de l'enfant attaché de façon résistante/ambivalente, l'enseignant aide cet enfant à s'ouvrir au monde qui l'entoure et à le découvrir (Geddes, 2012). Ainsi, il s'ouvre à la présence de la tâche qui agit à titre de présence symbolique en faisant le pont entre l'élève et le monde extérieur (Geddes, 2012). Sécuriser la relation, c'est aussi montrer à l'élève qu'on croit en lui ainsi qu'en ses capacités à vivre séparé et à s'engager dans une tâche.

Pour ce faire, l'enseignant doit adapter la structure qui entoure la tâche de manière à démontrer à l'élève qu'il sera là en cas de besoin. L'élève doit sentir que même s'il en n'a pas l'habitude, il peut obtenir le soutien fiable et cohérent de l'adulte. Séquencer la tâche et récompenser par sa présence à chaque étape, utiliser une minuterie pour diminuer l'anxiété ou prêter un objet spécial (transionnel) à l'élève pendant que l'enseignant s'éloigne un peu sont des moyens que ce dernier peut employer pour soutenir l'élève dans la réalisation de parties de tâche seul. Ces moyens permettent à l'élève de sentir un équilibre entre ses besoins d'attachement, de séparation et d'autonomie et de sentir que l'enseignant sera là quoi qu'il arrive. Le fait de planifier et d'expliquer l'organisation de la journée et de prendre le temps d'avertir lors de changements peut aussi apaiser l'anxiété de séparation de l'élève qui serait déclenchée s'il se retrouvait devant une incertitude. Autrement dit, diminuer les tensions et l'anxiété présentes dans la relation entre l'élève et l'enseignant développe la disponibilité de l'élève à porter son attention sur les situations d'apprentissage (Geddes, 2012).

3.5 L'attachement insécure de type désorganisé et l'apprentissage

Jusqu'à présent, les trois profils d'attachement qui ont été décrits présentaient des modes de réaction cohérents. Toutefois, Main et Solomon (1982, dans Geddes,

2012) ont observé, chez un petit groupe d'enfants, un style incohérent de comportements d'attachement. Par conséquent, ils ont créé un troisième style d'attachement insécure soit celui de type désorganisé.

Les enfants qui composent ce groupe semblent incapables de gérer les situations stressantes avec cohérence. Geddes (2012) explique qu'une telle façon d'agir reflète des relations précoces dominées par des préoccupations insupportables et un degré de stress et de détresse élevé chez le donneur de soins primaires entraînant une négligence ou une maltraitance de l'enfant. Comme le mentionne cette auteure, « ces antécédents de détresse et d'anxiété se répercutent sur l'expérience de base dont l'enfant a le plus besoin, un sentiment de sécurité en face d'une menace émotionnelle et physique » (Geddes, 2012, p. 97). En fait, plutôt que d'agir comme une base de sécurité, le parent représente une menace ainsi qu'une absence de réactivité et de soins. Par conséquent, évoluer dans un environnement où règne une peur constante et écrasante, fait naître chez l'enfant une anxiété et une impuissance qui l'obligent à être constamment en hypervigilance. L'enfant adopte donc des comportements perturbés qui visent à préserver sa survie et à se défendre contre une peur insupportable et une incertitude non contenue. Comme pour les autres styles d'attachement, Geddes (2012) suggère que les comportements et les attentes que celui-ci génère ait des répercussions sur l'apprentissage.

3.5.1 Le triangle de l'apprentissage de l'élève attaché de façon désorganisée

Les expériences relationnelles précoces empreintes de détresse, de négligence et/ou de maltraitance vécues par l'élève influencent significativement, une fois en milieu scolaire, son mode de comportement face aux relations et à la tâche. En fait, il perçoit ces deux éléments comme étant effrayants. Geddes (2012) explique que « la relation avec l'enseignant est contaminée par la non-fiabilité de la figure d'attachement originelle et la tâche menace un sens très fragile de compétence » (p. 104). Le triangle de l'apprentissage, tel que présenté à la figure 7 (p. 85), illustre l'étendu des impacts d'un style d'attachement insécure de type désorganisé.

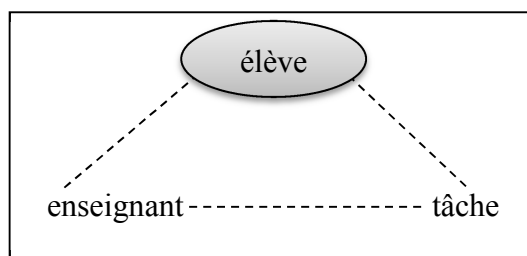


Figure 7 - Le triangle de l'attachement : attachement insécure de type désorganisé
 Source : Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. Par Françoise Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

L'instabilité de ce triangle de l'apprentissage démontre l'incapacité de l'élève à s'engager dans la relation avec l'enseignant de même que dans la relation avec la tâche d'apprentissage (Geddes, 2012). Il devient donc difficile d'intervenir auprès de l'élève pour qui la méfiance, l'anxiété et l'instinct de survie dominent les attentes et les réactions qu'éveille l'expérience d'apprentissage. À cet égard, le profil d'apprentissage qui suit présente les différentes caractéristiques de l'élève dont l'attachement est désorganisé.

3.5.2 Le profil d'apprentissage de l'élève attaché de façon désorganisée

En classe, l'élève adopte des comportements qui reflètent ce qu'il a appris et compris par le biais de l'expérience précoce d'attachement désorganisé qu'il porte. Ainsi, il a la conviction qu'il ne peut pas faire confiance à l'adulte pour le soutenir face à une difficulté ou à un défi. À l'école, ce manque de confiance est dirigé vers l'enseignant qui aura du mal à faire ressentir sa disponibilité, son soutien et son autorité à l'élève. Ce dernier réagit en refusant de se soumettre aux demandes de l'enseignant allant jusqu'à refuser son enseignement. Pour contenir cette anxiété envahissante qui émerge de la relation avec l'enseignant, l'élève tente de contrôler ce dernier soit de façon soignante, soit de façon punitive (Geddes, 2012).

Comme l'élève ne peut guère se fier à l'adulte pour assurer sa sécurité, sa capacité exploratoire est réduite. Il perçoit alors tout ce qu'il ne connaît pas ou ne

comprend pas comme une menace ou une humiliation. Cette façon d'aborder le monde extérieur a de grandes répercussions sur son rapport à l'apprentissage qui nécessite inévitablement une part d'inconnu à découvrir. Accepter de ne pas savoir placerait l'élève dans une position trop vulnérable. De plus, n'ayant pas reçu les soins appropriés en bas âge, il comprend qu'il ne les mérite pas et donc qu'il n'a aucune valeur. Son estime de soi étant faible, une nouvelle tâche à réaliser éveille la peur de se sentir incompetent et déclenche un comportement réactif en réponse à une expérience jugée insupportable (Geddes, 2012). Par crainte de ressentir de l'humiliation, l'élève refuse de s'impliquer dans la tâche en l'ignorant ou en s'y opposant vivement.

Par ailleurs, l'élève à l'attachement désorganisé est constamment à l'affût d'une éventuelle menace, ce qui l'amène à adopter la réactivité comme mode de défense : soit il lutte, soit il fuit. Alors, que ce soit la relation avec l'enseignant ou la tâche qui soit une source de stress, l'élève y réagit fortement et l'exprime par des manifestations de rage, de colère et d'agressivité intenses. Puisque le cerveau droit est entraîné à réagir fortement, il domine la fonction réflexive du cerveau gauche ayant comme répercussion que l'élève travaille en deçà de ses possibilités (Geddes, 2012). En terminant, le tableau 6 (p. 87) résume les principales caractéristiques des élèves qui composent ce groupe d'attachement.

Bref, l'intensité avec laquelle l'élève réagit à la relation avec l'enseignant tout comme à la présence de la tâche reflète l'intensité des émotions ressenties par celui-ci. Pour l'enseignant, réagir vivement aux manifestations d'une expérience précoce douloureuse serait normal. Cependant, afin de s'adresser à l'origine de la difficulté plutôt qu'aux symptômes, la section suivante suggère quelques pistes d'intervention qui préconisent la sécurité, la fiabilité et la prévisibilité.

Tableau 6
Les caractéristiques de l'élève à l'attachement désorganisé

1. Être dans un état d'anxiété intense.
2. Être vigilant et remarquer toute distraction même légère.
3. Ne pas avoir confiance dans l'autorité des adultes.
4. Être insensible aux sentiments des autres.
5. Accorder plus d'importance aux objets qu'aux relations.
6. Brutaliser d'autres élèves perçus comme vulnérables ou lui rappelant sa propre vulnérabilité.
7. Avoir beaucoup de problèmes dans les endroits peu supervisés comme la cour de récréation.
8. Ressentir des sentiments envahissants qui n'ont pas de sens apparent.
9. Réagir brutalement à des déclencheurs invisibles.
10. Être extrêmement sensible à la critique et à l'humiliation qu'elle implique.
11. Avoir une capacité de réflexion peu développée.
12. Connaître la séparation, les familles d'accueil et les services de protection de la jeunesse.
13. Sembler avoir très peu de plaisir.

Source : Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. Par Françoise Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

3.5.3 L'importance de la sécurité, la fiabilité et la prévisibilité

À l'origine, c'est l'absence du sentiment de sécurité au profit de celui de menace qui éveille tant d'anxiété et de réactivité. C'est pourquoi il est important de prioriser la sécurité, la fiabilité et la prévisibilité dans les interactions avec l'élève dont l'attachement est désorganisé. Pour ce faire, à l'aide des intervenants, l'école doit représenter aux yeux de l'élève un lieu où on assure la sécurité des personnes et des objets et où on en fait la promotion (Geddes, 2012). À cet effet, l'école, la classe ou un coin particulier de celle-ci peuvent agir à titre de contenant physique où l'élève se sent en sécurité, ce qui est un préalable essentiel à la contenance émotionnelle (Geddes, 2012). Cette expérience symbolique de base de sécurité représente le point

d'ancrage à partir duquel l'élève peut explorer, s'intéresser au monde et ultimement apprendre.

De plus, des règles fiables, des procédures claires de même que des activités prévisibles, des routines et des rituels permettent à l'élève de s'adapter graduellement au cadre que l'environnement lui propose (Geddes, 2012). Connaissant le fonctionnement et pouvant s'y fier, les parts d'incertitude et d'inconnu sont moins grandes. Ainsi, l'anxiété de l'élève diminue de même que sa réactivité puisque l'état d'hypervigilance n'est plus requis.

Dans le cas où un élève perçoit les relations comme menaçantes, Geddes (2012) est d'avis que la tâche est un outil de travail précieux. En effet, en stimulant le cerveau gauche, elle diminue la réactivité du cerveau droit. L'enseignant qui désire utiliser la tâche pour amorcer un travail avec l'élève a tout intérêt à considérer son stade de développement plutôt que son âge chronologique comme point de départ à la différenciation. Puisqu'elles engagent le fonctionnement du cerveau gauche, les activités concrètes, mécaniques et rythmiques telles que compter, colorier, trier, construire, ordonner ou copier peuvent être apaisantes. L'utilisation de l'exercice physique, de la musique, du *brain gym* et de la métaphore sont autant de moyens pour régulariser les rythmes cérébraux et explorer les sentiments et les situations sans rapport à soi (Geddes, 2012). Bref, pour l'élève qui a eu une expérience précoce d'attachement désorganisé, «la participation à une tâche faisable, appropriée et différenciée est le point de départ pour trouver la sécurité et l'intérêt dans l'apprentissage » (Geddes, 2012, p. 110).

En terminant, malgré une pratique compréhensive et sécurisante, il se peut que des éléments imprévisibles surviennent et éveillent chez l'élève à l'attachement désorganisé un sentiment de détresse et de violence (Geddes, 2012). Il apparaît donc pertinent d'avoir préalablement mis en place des mesures afin de soutenir l'élève au moment opportun. Il semble pertinent de rappeler que le comportement agressif est

déclenché par la peur. C'est donc dire que l'intensité de l'agressivité traduit l'intensité de la frayeur. Par conséquent, confronter l'élève à ce moment aggrave la situation, car cela augmente son sentiment d'insécurité. De plus, il semble inutile de parler tant que le mode lutte/fuite est activé. Il convient alors de prendre du recul et de tenter de comprendre. Dans ces moments-là, Geddes (2012) suggère de mettre en route la « routine de sécurité » qui a préalablement été établie. Il s'agit donc de conduire l'élève dans un coin calme et non stimulant et de lui offrir une boîte d'activités concrètes à réaliser. Par la suite, l'élève peut retourner en classe lorsque la réactivité est calmée et qu'il a fait le point sur l'incident. Quand cette procédure est prévue avec la collaboration de l'élève, cela le rassure et facilite le retour à une capacité de fonctionner. Par le fait même, l'élève, ses pairs et l'enseignant sont protégés contre une éventuelle escalade de la peur et de la perception du danger.

3.5.4 Un espoir : la neuroplasticité du cerveau

Même s'il est facile de prédire un avenir difficile pour l'enfant qui a eu une expérience précoce d'attachement à ce point négative, les efforts des intervenants du milieu scolaire ne sont pas vains, car, considérant la neuroplasticité du cerveau, chaque expérience relationnelle positive permet d'amorcer un processus de changement. Schore (2000, dans Geddes, 2012) souligne que le cerveau dépend de l'usage que l'on en fait. Dans le cas de l'élève qui a subi de la négligence ou de la maltraitance dans son enfance, pour assurer sa survie, le cerveau droit a été entraîné à lutter ou à fuir. Conséquemment, la capacité de penser du cerveau gauche n'a pas pu évoluer normalement. Toutefois, cet auteur préconise une intervention thérapeutique basée sur une relation avec une personne sensible et accordée dans le but de développer la capacité de l'élève d'être en relation et de réfléchir.

Les situations de crise représentent un moment essentiel dans le processus de changement. Lors d'une situation de crise, devant l'élève apeuré, l'enseignant doit continuer à penser, ne pas réagir et communiquer une certaine compréhension de ce que l'élève tente de dire par le biais du comportement (Geddes, 2012). Puisque le

cerveau possède le potentiel de se régénérer et de croître, communément appelée la neuroplasticité, des expériences relationnelles sécurisantes et contenant peuvent avoir un effet positif sur le développement de l'élève. En effet, des commentaires positifs fréquents qui ciblent soit le comportement, soit la tâche aident à développer et à renforcer des réactions plus positives (Geddes, 2012). Le parcours scolaire étant rempli d'occasions de développer des relations d'attachement sécuritaire, il constitue donc une source riche de résilience pour l'enfant qui n'a pas eu la chance de développer le sentiment de sécurité nécessaire à son épanouissement en tant qu'élève et ultimement en tant qu'être humain.

4. SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE

En conclusion de ce deuxième chapitre, nous avons choisi de construire le cadre théorique sur lequel s'appuie ce projet de recherche selon une vision en entonnoir. Une synthèse est présentée à la figure 8 (p. 91).

Au tout début, Bowlby soutenu par Ainsworth élabore la théorie de l'attachement. Il met alors l'accent sur le caractère fondamental et déterminant des relations précoces d'attachement ayant pour objectif d'assurer la survie de l'espèce (Bowlby, 1978). Les styles d'attachement jadis décrits engendrent une meilleure compréhension du développement de la personnalité et de l'origine de certains patrons comportementaux chez l'enfant.

Quant à lui, s'inspirant des travaux réalisés sur l'attachement, Neufeld (2008a) soutient que seul le contexte d'attachement permet d'éduquer un enfant. Les modes d'attachement qu'il a élaborés fournissent des explications et des balises sur la manière dont un enfant s'attache donnant ainsi des outils aux adultes responsables qui désirent favoriser le développement de l'attachement chez ceux-ci. Dans sa théorie, il met en relation trois concepts, soit l'attachement, la maturation affective et la vulnérabilité, afin de fournir une meilleure compréhension du développement de l'enfant. Pour sa part, Geddes (2012) aborde la relation d'attachement par le biais du

triangle de l'apprentissage. Selon elle, les attentes et les réactions de l'élève face à la tâche d'apprendre et face à la relation avec l'enseignant sont tributaires de l'expérience précoce d'attachement avec la figure primaire (Geddes, 2012). Elle propose donc des profils d'apprentissage propres à chaque style d'attachement ainsi que des interventions adaptées.

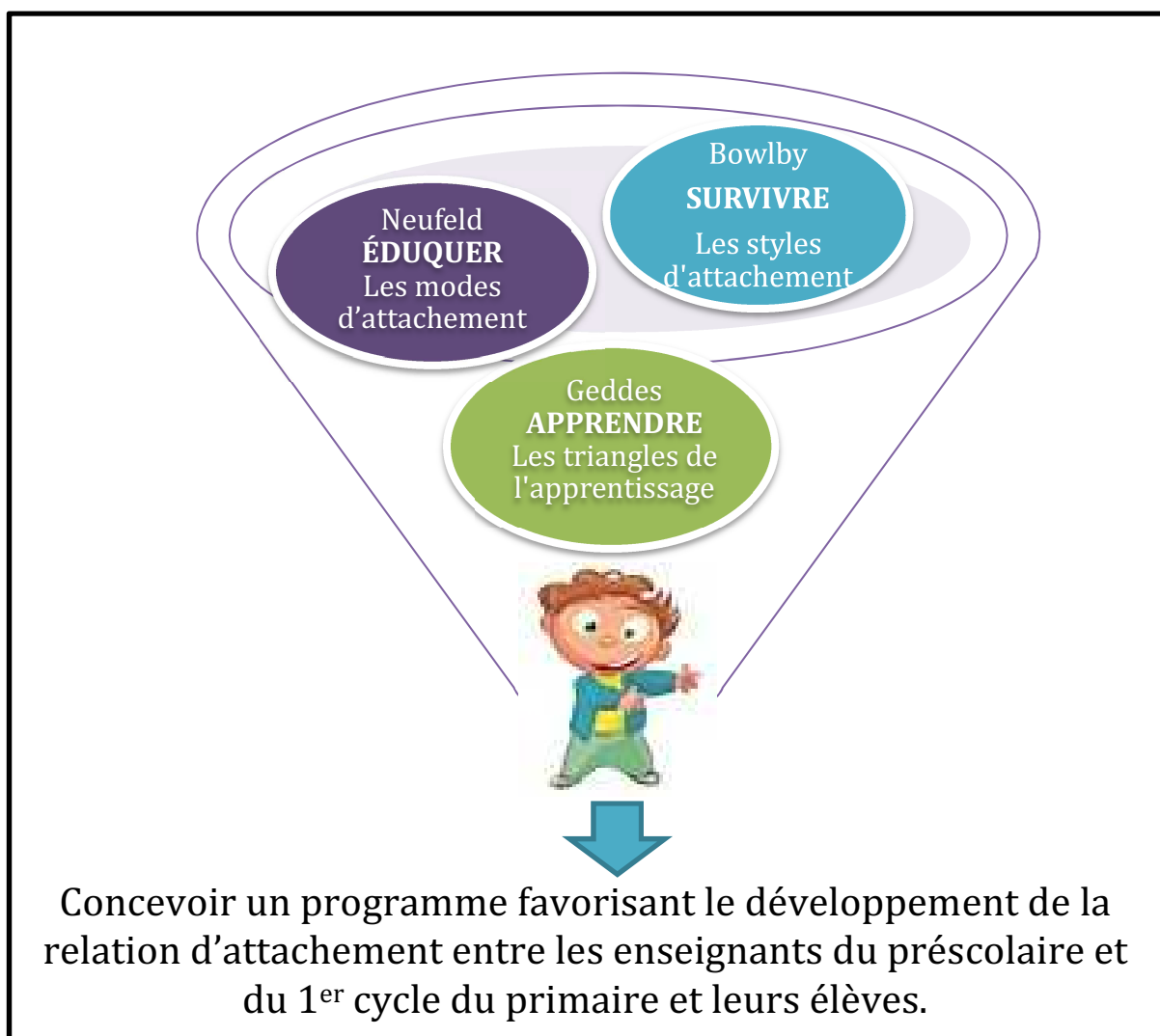


Figure 8 – La synthèse du cadre théorique

Finalement, ces trois auteurs semblent s'entendre pour admettre qu'avoir une connaissance et une compréhension du système d'attachement d'un enfant modifie la

perception de ses attitudes et de ses comportements. Ce faisant, cela permet aux intervenants d'ajuster les interventions de manière à favoriser la sécurité d'attachement dans la relation élève-enseignant ainsi qu'une disposition aux apprentissages. D'où l'objectif de ce projet de recherche qui vise à concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves.

Pour sa part, le troisième chapitre traite de la méthodologie qui guidera la quête de réponse à la question spécifique de recherche qui s'énonce comme suit : Quelles seraient les composantes d'un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves?

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Poursuivant l'objectif de concevoir un programme pour guider les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire qui désirent développer l'attachement dans leur classe, il apparaît nécessaire de définir et de justifier l'orientation méthodologique que prendra cette recherche.

Dans un premier temps, à l'intérieur de ce chapitre, nous présenterons donc le cadre méthodologique en exposant les choix que nous avons effectués en ce qui concerne l'approche, l'intention de recherche, l'enjeu de recherche ainsi que le type de recherche que nous ferons. Dans un deuxième temps, les étapes de la recherche seront décrites plus explicitement.

1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE

Le figure 9 présente les grandes lignes du cadre méthodologique de cette recherche et a pour objectif de faciliter la compréhension de l'orientation que nous avons donnée à cette recherche.

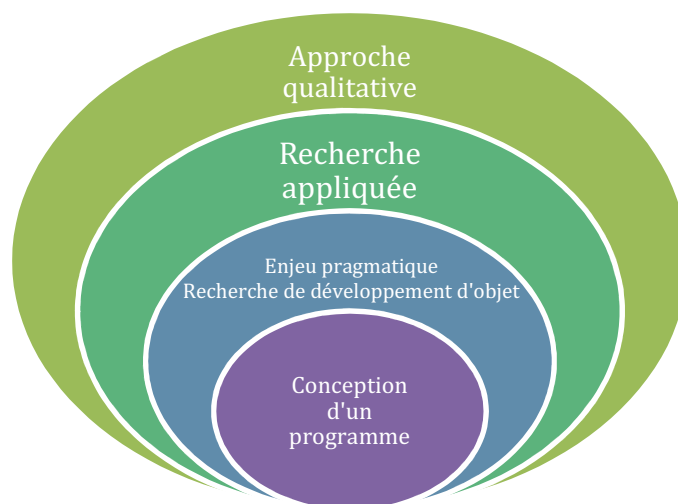


Figure 9- Les choix méthodologiques de la recherche

1.1 L'approche qualitative

Selon Angers (2000), le choix de l'approche qui convient le mieux à une recherche est orienté par les objectifs poursuivis et les matériaux disponibles. L'objectif de la présente recherche est de concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. De fait, l'approche qualitative semble plus appropriée puisqu'elle vise à qualifier les phénomènes plutôt qu'à les mesurer comme l'approche quantitative s'emploie à le faire (Angers, 2000). L'approche qualitative fournit donc un cadre qui favorise l'accès à une compréhension puisqu'elle « produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes » (Taylor et Bogdan, 1984, dans Deslauriers, 1991, p. 6). En ce qui nous concerne, l'évaluation qualitative du programme par des enseignants et des personnes ressources fera office de point de départ à l'analyse et permettra de vérifier sa validité, sa faisabilité et sa pertinence. C'est ainsi qu'au terme de la recherche, nous répondrons à la question spécifique de recherche qui vise à découvrir les composantes du programme à concevoir.

1.2 La recherche appliquée

En sciences humaines, les recherches poursuivent soit une intention fondamentale, soit une intention appliquée. La recherche fondamentale porte sur des théories ou des principes de base et vise à augmenter les connaissances dans un domaine donné et ce, sans se préoccuper des implications sur le plan de la pratique. Quant à elle, la recherche appliquée vise à apporter des éclaircissements sur un problème par le biais d'applications pratiques (Angers, 2000). Étant donné l'objectif poursuivi par cette recherche, l'intention est de nature appliquée.

Pour sa part, Legendre (2005) mentionne que la recherche appliquée est une recherche qui s'appuie sur des théories, des principes ou des connaissances et qui vise à solutionner des problèmes d'ordre pratique. À cet effet, notre recherche s'appuie

sur les théories de l'attachement telle qu'explicitée au deuxième chapitre et sur les implications de la relation d'attachement dans l'éducation et l'apprentissage tout en poursuivant le but d'outiller les enseignants qui désirent favoriser le développement de la relation d'attachement dans leur classe.

1.3 L'enjeu pragmatique et la recherche de développement d'objet

Van der Maren (1999) note que les pratiques de la recherche sont susceptibles de reposer sur quatre types d'enjeux. Il note la présence des enjeux nomothétiques, pragmatiques, politiques et ontogéniques. La présente recherche est orientée par un enjeu pragmatique puisqu'elle vise la résolution de problèmes de fonctionnement provenant de la pratique par la recherche de solutions qui y sont ancrées (Van der Maren, 1999). En effet, cette recherche vise à outiller les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et ce, par le biais d'un programme qui met l'accent sur le développement de la relation d'attachement avec leurs élèves.

Il existe trois genres de recherche comportant des enjeux pragmatiques tel que le révèle Van der Maren (1999): la recherche évaluative pour fin d'amélioration ou d'adaptation, la recherche-action fonctionnaliste ou recherche intervention et la recherche de développement d'objet. Dans le présent cas, c'est la recherche de développement d'objet qui semble appropriée. Cet auteur soutient que la recherche axée sur le développement d'objet « consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière » (p. 26). Dans le cas présent, le programme à concevoir constitue cet objet.

Comme en témoigne Loiselle (2001), le désir de développer du matériel pédagogique, des méthodes ou des stratégies pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage est fréquemment présent chez les différents intervenants du milieu de l'éducation. Toutefois, ce type de développement ne s'appuie généralement pas sur

les apports des sciences tel que le mentionne Alberttini (1988, dans Loisel, 2001). À cet effet, Loisel (2001) définit la recherche développement comme étant une de celles qui favorisent une plus grande intégration de la recherche en éducation et de la pratique éducative puisqu'elle vise la résolution de problèmes pratiques et se répercute sur la pratique pédagogique.

Ce même auteur propose des caractéristiques qui permettent de distinguer une démarche de développement (Loisel, 2001). La première caractéristique est le caractère novateur du produit. Devant la rareté des ressources traitant de l'attachement destinées aux intervenants du milieu scolaire, l'objectif de la présente recherche est de concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. La deuxième caractéristique soulève la nécessité de présenter des descriptions détaillées du contexte et du déroulement de l'expérience, ce que le présent chapitre s'emploie pertinemment à faire. La caractéristique suivante est la collecte de données détaillées sur le processus de développement et l'analyse rigoureuse de ces données. Le quatrième chapitre sert donc à analyser les commentaires recueillis dans le cadre des entretiens de recherche et à présenter les modifications apportées au programme. Le quatrième critère est l'établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques. Dans le cinquième chapitre, après avoir présenté le programme et ses différentes composantes, nous y analysons les décisions prises lors du processus de développement de manière à faire émerger les liens entre le programme et les connaissances théoriques et pratiques qui existent sur le sujet et qui ont d'ailleurs été présentées dans le cadre théorique du deuxième chapitre. La cinquième caractéristique est la mise à jour des caractéristiques essentielles du produit qui consiste à mettre « en évidence les propriétés fondamentales de celui-ci et les principes fondamentaux sur lesquels s'appuient les choix du concepteur » (Van der Maren, 1999, p. 91). Dans le cadre de cette recherche, c'est à l'intérieur du cinquième chapitre que nous justifions, entre autres, le choix des différentes composantes du programme et ainsi répondons à la question

spécifique de recherche. Enfin, une ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit doit être présente en conclusion de la recherche de développement. En effet, le chercheur formule des constats, des hypothèses ou des pistes de recherches applicables lors de recherches ultérieures. Ce que nous nous appliquons à faire par le biais de la conclusion.

Conséquemment, compte tenu des liens exposés entre la recherche de développement d'objet et le présent projet de recherche, nous croyons que le choix de ce type de recherche semble pertinent.

1.4 La conception d'un programme

Le programme constitue l'objet développé par le biais de cette recherche, c'est-à-dire un « ensemble structuré d'un système de valeurs, d'objectifs, de dispositifs qui vise le développement de la personne » (p. 502) tel que le définit Legendre (2005). Ainsi, afin de guider le développement d'un objet, en l'occurrence la conception d'un programme, il convient de suivre une démarche rigoureuse. Nombre d'auteurs en ont fait leur objet d'étude et ont élaboré leur propre modèle méthodologique. Afin de bien visualiser leurs différentes composantes, le tableau 7 (p. 98) expose les cadres créés par trois auteurs soit Van der Maren (1999), Harvey et Loisel (2009) de même que Paillé (2007). De l'étude de ces trois cadres méthodologiques découle celui qui est adapté à cet essai. En effet, en sélectionnant et en fusionnant certaines étapes, nous en sommes venus à faire des choix pour définir la marche à suivre adéquate pour réaliser la présente recherche. Celle-ci est exposée dans la colonne de droite du tableau 7 présenté à la page suivante.

2. LA DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

C'est dans la perspective de concevoir un programme que la marche à suivre pour réaliser cette recherche est définie. Ainsi, les sections suivantes décrivent chacune des étapes qui permettront d'atteindre l'objectif de recherche.

Tableau 7

La présentation des devis méthodologiques orientant la conception d'un programme

Le développement d'objet pédagogique selon Van der Maren (1999)	Modèle de recherche développement en éducation selon Harvey et Loisele (2009)	Cadre méthodologique pour la conception d'activités d'apprentissage selon Paillé (2007)	Cadre méthodologique pour la conception du programme <i>Voyage au pays de l'attachement</i>
I. Analyse de la demande (analyse du problème, des besoins et des caractéristiques du public cible)	A. Origine de la recherche (questions qui induisent un but et qui amènent à définir les objectifs de la recherche)	a) Explicitation du cadre conceptuel des activités	1. L'analyse de la problématique
II. Rédaction du cahier des charges (décrit les fonctions du produit à développer)	B. Référentiel (survol des théories existantes sur le sujet, recension des écrits, concepts)	b) Choix de moyens d'apprentissage (exposé oral, dessin, imagerie mentale, musique, etc.)	2. Le cadre théorique
III. Conception de l'objet (modèle général de l'objet pédagogique)	C. Méthodologie (méthodes, outils de collecte et analyse de données)	c) Mise au point des stratégies d'apprentissage (résolution de problème, étude de cas, projet collectif, etc.)	3. La méthodologie
IV. Préparation et construction (production de la première version de l'objet pédagogique)	D. Opérationnalisation (développement du produit, mise à l'essai, validation du produit)	d) Préparation des situations d'apprentissage	4. La conception et l'évaluation du programme
V. Mise au point (mise à l'essai, évaluations et adaptations)	E. Résultats (synthèse des analyses)	e) Conception du scénario d'apprentissage	5. La présentation et la vérification de la correspondance du programme
VI. Implantation (mise en marché du produit final)		f) Vérification de la correspondance de tous les éléments de l'activité d'apprentissage avec le cadre conceptuel	6. L'indication des limites et des réinvestissements possibles
		g) Réflexion sur le travail de conception en tant que tel	
		h) Indication des limites des activités et de leur prolongement possible	

2.1 L'analyse de la problématique

La problématique de recherche a été présentée au premier chapitre. Tout d'abord, elle s'appuie sur les expériences personnelles et professionnelles de la chercheuse en lien avec l'intérêt qu'elle porte à la relation d'attachement et à l'importance qu'elle lui accorde dans la profession enseignante. Ensuite, malgré que des auteurs (Bowlby, 1978; Geddes, 2012; Guédeney et Guédeney, 2009; Neufeld et Maté, 2005; Noël, 2003) valident son importance pour le développement et l'éducation de l'enfant, la rareté des ressources sur l'attachement à l'intention des enseignants vient confirmer la pertinence de concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1er cycle du primaire et leurs élèves.

2.2 Le cadre théorique

Afin d'établir les assises théoriques sur lesquelles reposent cet essai, il s'est avéré essentiel de consulter la littérature qui traite de l'attachement. Dans le deuxième chapitre, au départ, nous avons étudié la théorie de l'attachement de Bowlby et des auteurs qui lui ont succédé qui met l'accent sur le caractère fondamental de l'attachement. À l'intérieur de celle-ci, les principaux concepts relatifs à l'attachement ont été présentés. Par la suite, nous nous sommes intéressés à la théorie élaborée par Neufeld. Cet auteur tire profit des connaissances sur l'attachement pour souligner son importance dans le développement et l'éducation de l'enfant. Finalement, plus spécifiquement, des liens entre l'attachement et le milieu scolaire émergent puisque l'attachement joue un rôle déterminant dans la prédisposition aux apprentissages. Il convient donc de déterminer la méthodologie qui sera utilisée pour guider la conception du programme.

2.3 La méthodologie

Le troisième chapitre poursuit l'objectif de clarifier les choix méthodologiques qui s'appliquent à cet essai. Ces choix sont les suivants : l'approche qualitative, la recherche appliquée, l'enjeu pragmatique et la recherche de développement d'objet. Une description détaillée de chacune des étapes ainsi qu'un échéancier sont présentés de manière à clarifier et à encadrer la réalisation de la recherche.

2.4 La conception et l'évaluation du produit

Présentée au quatrième chapitre, cette étape s'est faite en deux temps. En premier lieu, il nous a fallu concevoir le programme. Lors sa conception, les données du cadre théorique ont principalement été utilisées, de même que des idées inspirées de différents ouvrages d'auteurs et chercheurs. Finalement, les expériences de la chercheuse en tant que praticienne constituent la dernière source de contenu. En deuxième lieu, il nous importait de valider le programme de façon pratique puisque, rappelons-le, cette recherche poursuit un enjeu pragmatique. Comme elle vise la résolution de problèmes de fonctionnement provenant de la pratique par la recherche de solutions qui y sont ancrées (Van der Maren, 1999), il semble pertinent de s'assurer que le programme trouve sa place sur le terrain, c'est-à-dire dans le milieu scolaire. En effet, autant Van der Maren (1999) que Harvey et Loisel (2009) proposent respectivement de mettre au point ou d'opérationnaliser l'objet développé dans le cadre d'une recherche développement en éducation. Aux fins de recherche, nous avons opté pour une évaluation du programme par des évaluatrices externes plutôt que pour une mise à l'essai.

L'entretien¹³ de recherche nous a semblé être un moyen efficace de recueillir les commentaires des évaluatrices externes. Cannel (1974, dans Boutin, 1997) définit l'entretien comme étant « une conversation initiée par l'interviewer dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche » (p. 21). Boutin (1997) précise que cette définition concerne autant l'entretien individuel que l'entretien de groupe. Quant à lui, Grawitz (1986, dans Boutin, 1997) mentionne que, dans le domaine de l'éducation, « l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (p. 22).

Nous avons donc approché six personnes de notre entourage susceptibles d'être intéressées à participer à l'évaluation du programme. Ces personnes ont démontré leur intérêt pour notre recherche en acceptant d'agir en tant qu'évaluatrices composant l'équipe d'expertes. Les membres qui composent cette dernière occupent des postes variés : chargées de cours à l'université de Sherbrooke, conseillère pédagogique, et enseignantes au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire. Le profil de ces évaluatrices est présenté au tableau 8 (p. 102).

Pour le bien de cette recherche, quelques aspects éthiques ont été respectés. Tout d'abord, après avoir contacté chacune de ces personnes, afin d'officialiser le tout, nous avons fait parvenir une lettre de présentation du projet de recherche (annexe F) ainsi qu'un formulaire de consentement (annexe G) fournissant une explication quant aux objectifs poursuivis par la recherche, aux engagements de chacun des partis et à l'utilité de cette démarche d'évaluation. Par ce même formulaire, nous avons obtenu le consentement des évaluatrices pour filmer les

13 Boutin (1997) précise qu'il existe chez les auteurs une hésitation sur le choix du terme à utiliser. Le mot « entretien » semble plus répandu dans la francophonie, alors que le mot « entrevue » est davantage employé au Québec. Le terme « entretien » sera donc préconisé, celui-ci étant plus juste, car « il s'agit de désigner une activité de collecte de données dans le cadre d'une recherche » (p. 21).

entretiens nous permettant de recueillir les commentaires, de pouvoir les réentendre au besoin et d'utiliser ceux-ci afin d'apporter des modifications au programme.

Par la suite, afin de nous assurer que les évaluatrices portent leur regard sur des points précis du programme et afin de les soutenir dans leur préparation pour l'entretien, nous leur avons fait parvenir un questionnaire. Celui-ci est présenté à l'annexe H. Les évaluatrices ont eu environ un mois et demi pour se préparer.

Tableau 8
Le profil des évaluatrices

Évaluatrice	Profil des évaluatrices
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignante depuis 13 ans; ▪ travaille actuellement au préscolaire; ▪ a complété un diplôme de 2^e cycle en enseignement.
B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignante depuis 28 ans; ▪ travaille actuellement en 1^{re} année; ▪ rédige actuellement un essai sur la relation d'attachement; ▪ a complété un diplôme de 2^e cycle en enseignement.
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignante depuis 26 ans; ▪ travaille actuellement en 1^{re} année.
D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignante depuis 12 ans; ▪ travaille actuellement en 1^{re} année; ▪ a complété une maîtrise en éducation sur l'intelligence émotionnelle; ▪ est chargée de cours à l'Université de Sherbrooke.
E	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseillère pédagogique depuis 6 ans en intelligence émotionnelle, en insertion professionnelle et en français; ▪ a enseigné pendant 6 ans au primaire auparavant; ▪ est chargée de cours à l'Université de Sherbrooke depuis 8 ans en intelligence émotionnelle; ▪ a déposé un essai sur l'intelligence émotionnelle qui est en étroite relation avec le lien d'attachement. ▪ a assisté à une formation de Gordon Neufeld: Les facteurs de l'enseignabilité; ▪ a participé à plusieurs formations d'un jour données aux enseignants de sa commission scolaire par Richard Robillard (à titre de participante ou de formatrice).
F	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignante depuis 12 ans; ▪ travaille actuellement au préscolaire; ▪ rédige actuellement un essai sur la relation d'attachement; ▪ a complété un diplôme de 2^e cycle en enseignement.

Enfin, nous avons procédé aux entretiens de recherche. Pour des raisons de disponibilité et de situation géographique, quatre entretiens ont eu lieu. Un premier entretien de groupe a eu lieu avec la participation de trois évaluatrices. De plus, trois entretiens individuels ont été réalisés. Tout au long de ces entretiens, en plus des questions transmises au préalable, d'autres questions de clarification ont à l'occasion été posées pour assurer une meilleure compréhension des propos formulés. Les questions étaient pour la majorité ouvertes permettant ainsi de faciliter la prise de parole en donnant les premières indications sur la façon dont l'enquête se représente le problème (Guittet, 2002).

Bref, les commentaires recueillis par l'entremise d'entretiens de recherche avec une équipe d'évaluatrices externes ont servi à valider la pertinence, la cohérence et la faisabilité du programme avec l'objectif de faire des modifications en conséquence dans le but de l'améliorer. De fait, une rétroaction ainsi que les modifications réalisées sont aussi présentées dans ce chapitre. Cela nous a permis de concevoir une version finale du programme sur laquelle s'établit le cinquième chapitre.

2.5 La présentation et la vérification de la correspondance du produit

Le premier volet du cinquième chapitre s'emploie à présenter le programme qui a pour objectif de favoriser le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. Pour sa part, le deuxième volet a permis de vérifier la correspondance du contenu du programme avec les données du cadre théorique.

2.5.1 La présentation du programme

Le programme *Voyage au pays de l'attachement* est présenté dans la première partie du cinquième chapitre. Les différentes sections présentées sont les suivantes:

l'analogie du voyage, le *guide de voyage* et l'*itinéraire de voyage*. Des précisions sur les autres sections du programme ont aussi été ajoutées.

2.5.2 La vérification de la correspondance entre le programme et le cadre théorique

Par la suite, le second volet a consisté à vérifier et à démontrer que les éléments du programme correspondent avec le cadre théorique. Cette étape nous a permis de faire ce que Paillé (2007) nomme « la vérification de la correspondance de tous les éléments de l'activité d'apprentissage avec le cadre conceptuel » dans son cadre méthodologique. Pour faire cette démonstration, nous avons fait ressortir les liens entre le contenu du programme et les éléments théoriques exposés au deuxième chapitre.

2.6 L'indication des limites et des réinvestissements possibles

Les propos recueillis lors des entretiens de recherche ont permis d'apporter certaines modifications dans le but de concevoir une version finale du programme *Voyage au pays de l'attachement* dont le contenu atteint l'objectif que nous poursuivons, c'est-à-dire d'outiller les enseignants du préscolaire et du 1er cycle du primaire qui désirent développer la relation d'attachement avec leurs élèves. Néanmoins, la dernière étape consiste à indiquer les limites de la présente recherche ainsi que les réinvestissements possibles et ce, par le biais de la conclusion.

Une fois la méthodologie de cette recherche clairement déterminée, le quatrième chapitre présente l'analyse des commentaires recueillis par l'entremise des entretiens de recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE DE L'ÉVALUATION DES EXPERTES ET LES MODIFICATIONS APPORTÉES AU PROGRAMME

Ce quatrième chapitre présente l'analyse des commentaires recueillis lors de l'évaluation du programme par six évaluatrices travaillant dans le milieu de l'éducation et ayant ou non une expertise relative à la relation d'attachement. Chacune des sections suivantes expose une analyse des commentaires formulés par l'équipe d'expertes sur l'ensemble du programme, sur les liens avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) prescrit par le gouvernement du Québec (2001), sur la structure du programme, sur le *guide* et l'*itinéraire de voyage* ainsi que sur l'intérêt et le réinvestissement des évaluatrices. Suite à cette analyse, des modifications ont été apportées au programme afin d'en concevoir une version finale qui est présentée au cinquième chapitre et disponible en annexe M. La nature de ces modifications est expliquée tout au long du chapitre et résumée à la fin de celui-ci.

1. L'ANALYSE DES COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE DU PROGRAMME

Unanimement, il semble que les évaluatrices aient apprécié le programme. À cet effet, les termes : « merveilleux, emballant, accessible, belle aventure, innovateur et sensible » ont été utilisés pour le qualifier. En outre, lors des divers entretiens, les évaluatrices ont eu à dresser un portrait des points forts et des points faibles du programme. Le tableau 9 (p. 106) expose leurs réponses.

Les sections suivantes permettent d'examiner plus en détails les points forts et les points faibles tels que relevés par les évaluatrices.

Tableau 9

Les points forts et les points faibles du programme selon les évaluatrices

Évaluatrice	Points forts	Points faibles
A	<ul style="list-style-type: none"> Analogie avec le voyage; contenu bien organisé, clair et imagé; bonnes idées d'activités significantes; présence d'exemples. 	Pas de point faible, mais une question : le GPS est-il connu des élèves du préscolaire?
B	<ul style="list-style-type: none"> Simplicité, variété et signifiante des activités; explications claires; nombreux exemples concrets; ouverture à la créativité du lecteur. 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques coquilles à corriger. <p>Deux suggestions :</p> <ul style="list-style-type: none"> exploiter les personnages avec les enfants; changer le terme « règle » pour qualifier les règles d'attachement.
C	<ul style="list-style-type: none"> Contenu clair et imagé; accessible à tous; analogie du voyage donne le goût de partir à l'aventure. 	Rien de négatif, mais elle soulève le commentaire qu'il faut prendre le temps de le faire.
D	<ul style="list-style-type: none"> Développement des quatre personnages qui illustrent les quatre styles d'attachement. 	<ul style="list-style-type: none"> Activités 10 et 11 difficiles pour le niveau des élèves ciblés; ajouter des objets (GPS), de la littérature jeunesse, des extraits de films pour imaginer le tout.
E	<ul style="list-style-type: none"> Section théorique sur l'attachement; activités intéressantes qui démontrent la volonté de créer un lien d'attachement; capsules pour les parents; sections <i>boussole</i>; section sur la fin du voyage. 	<ul style="list-style-type: none"> Tableau avec les compétences du PFÉQ; trop de liens avec l'analogie du voyage. personnages qui ne s'adressent peut-être pas aux adultes; quelques coquilles à corriger
F	<ul style="list-style-type: none"> Sections <i>boussole</i>; capsules pour les parents; lien entre le voyage et l'attachement bien ficelé. 	Pas de point faible, seulement quelques petites suggestions tout au long de l'entretien.

1.1 Les points forts du programme

Tout d'abord, l'analogie du voyage sur laquelle repose le programme ressort comme étant un point fort. En effet, les évaluatrices A, C et F ont apprécié cette façon de procéder pour transmettre la théorie et rejoindre le lecteur. Pour sa part, l'évaluatrice C a ajouté avoir été impressionnée par l'idée de lier les deux concepts soit l'attachement et le voyage. Se sentant interpellée par le thème du voyage, elle a souligné avoir eu envie de partir à l'aventure. Quant à elle, l'évaluatrice F a mentionné que, contrairement à d'autres programmes qui reposent sur des analogies, les liens entre le voyage et l'attachement sont bien ficelés dans celui-ci, de sorte que, du début à la fin, tous les éléments fonctionnent ensemble. En outre, l'évaluatrice D a apprécié la présence des quatre personnages symbolisant les habitants du pays de l'attachement. Selon elle, ils constituent une des forces du programme puisqu'ils permettent de bien illustrer les quatre styles d'attachement.

Ensuite, en concevant ce programme, nous avons le désir d'offrir aux enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire un outil qui leur permettrait d'intégrer la relation d'attachement à leur pratique. Ce programme devait donc inclure des informations théoriques sur la relation d'attachement ainsi que des activités et des outils pour favoriser le développement de la relation d'attachement entre les enseignants et leurs élèves. Il semble donc qu'autant le volet théorique présent dans le *guide de voyage* que le volet pratique de l'*itinéraire de voyage* aient plu aux évaluatrices. D'ailleurs, l'évaluatrice E a mentionné l'importance qu'elle accorde à la section théorique. En effet, à son sens, il est nécessaire, qu'en plus de proposer des activités, nous démontrions qu'elles s'appuient sur la théorie de l'attachement. À cet égard, c'est par le biais de cette section que nous atteignons un de nos objectifs de recherche qui consiste à faire découvrir la théorie de l'attachement aux enseignants. C'est pour cette raison que, lors de la conception du programme, nous avons comme souci de le rendre accessible au plus grand nombre d'enseignants possibles. L'évaluatrice C a justement apprécié l'accessibilité du programme, elle qui,

au préalable, n'avait pas de connaissances particulières sur l'attachement. Quant à elles, les évaluatrices A, B et C ont souligné la clarté des explications et du contenu en général. De plus, les nombreux exemples donnés tout au long du programme ont plu aux évaluatrices A et B. Pour leur part, les évaluatrices A et C ont apprécié le fait que sa présentation soit imagée.

En ce qui concerne les activités, l'évaluatrice E a souligné qu'elles sont intéressantes et démontrent une réelle volonté de créer un lien d'attachement. Les liens directs avec les modes d'attachement ainsi que l'ordre proposé pour réaliser les activités témoignent, selon elle, d'une démarche qui a été réfléchie. La signification des activités pour les enfants a été rapportée par deux évaluatrices (A et B). Également, la simplicité et la variété des activités ont aussi été appréciées par l'évaluatrice B. En terminant, cette dernière a souligné qu'elle sentait qu'il y avait, dans le programme, une certaine ouverture à la créativité du lecteur. Ne sentant pas que nous prétendions détenir la vérité absolue, elle a aimé sentir que le lecteur avait une place importante dans le processus et qu'il était encouragé à partir de ce qui lui était offert pour aller plus loin dans sa démarche.

Pour conclure, certaines sections du programme ont été mentionnées comme étant des points forts de celui-ci. Les sections *boussole* ont attiré l'attention des évaluatrices E et F qui ont beaucoup aimé leur contenu. La théorie y a été amenée simplement de même que plusieurs éléments importants sans que cela ne soit trop lourd. En outre, ces deux évaluatrices ont souligné la pertinence des capsules *Je m'attache* à envoyer aux parents. Selon cette dernière évaluatrice, il est bien de s'intéresser au lien entre l'élève et son enseignant, mais s'intéresser aussi aux parents constitue un plus. Puis, la section sur la fin du voyage représente un élément capital pour l'évaluatrice E et ce, afin de bien clore l'année et diminuer l'anxiété de certains élèves.

Par souci d'authenticité, en plus de faire ressortir les forces du programme, l'analyse des commentaires des évaluateurs a aussi permis de déceler ses points faibles. Ceux-ci font l'objet de la prochaine section.

1.2 Les points faibles du programme

Lors des entretiens avec les évaluateurs, deux d'entre elles ont ciblés des aspects du programme qui, à leur sens, pourraient faire l'objet de modifications ayant pour but de les améliorer.

Tout d'abord, l'évaluatrice D a émis l'opinion qu'à son sens, les activités 10 et 11 de l'*itinéraire de voyage* étaient trop difficiles pour les élèves du préscolaire et probablement de 1^{re} année. Les modifications que nous avons apportées à ces activités suite à ce commentaire sont présentées à la section 5.2.1. Dans le but de rejoindre les tout-petits, cette évaluatrice a aussi suggéré de faire davantage référence à des images. Par exemple, elle proposait de présenter des objets aux élèves, tels qu'un vrai GPS¹⁴, ainsi que d'utiliser la littérature jeunesse ou des extraits de films.

Ensuite, pour sa part, l'évaluatrice E a relevé que la section sur les liens avec le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) constituait un point faible. Il semble qu'à son avis, cette section mérite d'être revue, retravaillée et bonifiée. L'analyse de ses commentaires à ce sujet ainsi que ses suggestions sont donc présentées à la section 2. Le deuxième point faible qu'elle a noté est que, bien que le concept du voyage soit important dans le programme, à son avis, on perd le lecteur à vouloir faire trop de liens avec cette analogie. Elle suggère donc de diminuer la quantité de liens entre les concepts d'attachement et de voyage. Cette possibilité sera analysée à la section 4.1.1. Le dernier commentaire de cette évaluatrice concernant les points faibles du programme suggérait que l'on ne perde pas de vue que nous nous adressons à des

14 Un GPS (Global positioning system ou Système de positionnement global en français) est un appareil qui utilise les signaux transmis par les satellites et dont la fonction est d'assister son utilisateur dans sa navigation.

professionnels de l'éducation. Alors, bien que les personnages servant à illustrer les quatre styles d'attachement soient intéressants, elle avance que l'utilisation de ceux-ci serait peut-être davantage appropriée si nous nous adressions à des enfants.

Quant à elles, les quatre autres évaluateuses n'ont pas relevé de points faibles comme tel, mais y sont allées avec quelques suggestions. L'évaluatrice A s'est demandée si le GPS était un objet connu des élèves du préscolaire. Pour remédier à la situation, elle suggérerait d'en apporter un pour leur montrer ou de tout simplement utiliser sa photo plutôt que l'image du GPS. Pour sa part, l'évaluatrice B avait deux suggestions à formuler. Elle a proposé d'exploiter les quatre personnages qui représentent les quatre styles d'attachement avec les élèves. Elle se voyait bien amener ses élèves à faire des liens entre leur comportement et leur ressenti en les référant aux personnages. Elle a d'ailleurs proposé d'en faire de petites marottes. Ensuite, cette évaluatrice a soumis l'idée d'utiliser un autre terme que « règle » pour qualifier les règles d'attachement puisqu'à son avis, le terme « règle » renvoie à quelque chose de prescriptif et qui doit donc être suivi et respecté. Dans l'optique où nous voulons accompagner les enfants dans leur cheminement, nous devons accepter que certains d'entre eux ne soient pas prêts à mettre en application toutes ces « règles ». Cette réflexion l'a amenée à nous inviter à utiliser un autre terme qui serait peut-être plus approprié. Cela nous a amené à conserver le terme « règle », mais à mentionner dans le programme que bien qu'il s'agisse de « règles » qui visent à favoriser l'attachement, il est important que l'enseignant respecte le cheminement de chacun de ses élèves dans l'utilisation de celles-ci et que les règles d'attachement ne possèdent pas le caractère prescriptif des autres règles de gestion de classe par exemple. Quant à elle, l'évaluatrice F n'a pas émis de commentaires portant sur des points négatifs comme tel, mais tout au long de l'entretien, elle a fait de petites suggestions dans le but d'améliorer le contenu du programme. Enfin, l'évaluatrice C a précisé qu'aucun point négatif ne lui était venu à l'esprit. Toutefois, elle a tenu à soulever la nécessité de prendre le temps d'utiliser et de mettre en application le contenu du programme.

1.2.1 Les coquilles à corriger

Lors des entretiens, en plus de répondre aux questions que nous lui avons posées, l'évaluatrice E nous a envoyé une version électronique du programme qu'elle avait pris soin d'annoter. La majorité des commentaires étaient en lien à la langue. Pour sa part, l'évaluatrice B a remis un document écrit contenant les coquilles qu'elle avait repérées. Les corrections nécessaires ont, bien entendu, été apportées.

Dans la section qui suit, il sera question des commentaires concernant les liens entre le programme conçu dans le cadre de cet essai et le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001).

2. LES COMMENTAIRES CONCERNANT LES LIENS AVEC LE PFÉQ

Outre l'évaluatrice A qui a mentionné qu'une telle section n'est pas quelque chose qui lui importe beaucoup lorsqu'elle lit un programme de ce type, toutes les autres évaluatrices ont soulevé la pertinence d'une section dont l'objectif est de faire ressortir les liens qui existent avec le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001).

Selon l'évaluatrice B, d'une part, cette section permet d'asseoir le programme et de faire la démonstration que les gens ne perdront pas leur temps à le faire. Exposer les liens avec les apprentissages et le contenu que le ministère préconise permet de répondre à la question « Pourquoi devrait-on faire ça? » D'autre part, cette évaluatrice considère qu'il est important que cette section soit bien campée dès le début puisqu'elle donne une crédibilité et un sens au programme. Les commentaires de l'évaluatrice C allaient dans le même sens. En outre, celle-ci a ajouté que la présence d'une telle section l'avait réconfortée avant qu'elle se lance dans l'aventure.

Quant à elle, l'évaluatrice D a mentionné que les liens étaient très pertinents pour le préscolaire et que cela permettait de faire une belle transition vers la première année. Nonobstant, elle a suggéré de définir le « contexte d'attachement » dont il est

question à la page 12 de la version initiale du programme ainsi que le concept d'autonomie. À cet effet, elle a proposé que nous nous inspirions des écrits de Neufeld (2008a, 2008b).

D'après l'évaluatrice E, cette section est tout à fait pertinente. Pour illustrer son point de vue, celle-ci a fait référence à son expérience professionnelle. Pour avoir souvent offert des formations sur l'intelligence émotionnelle entre autres, elle s'est souvent fait demander quels étaient les liens avec le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001). D'après elle, cela augmente clairement les chances de rejoindre les enseignants qui n'auraient pas accrochés si nous n'avions pas explicitement montré les liens avec le programme qu'ils ont à transmettre. Toutefois, convaincue de la pertinence d'une telle section, l'évaluatrice E a tout de même formulé plusieurs commentaires sur le contenu de cette section.

Tout d'abord, elle a remarqué que, dans la version initiale du programme, ce qui est placé sous chaque compétence dans le tableau pourrait laisser croire que c'est la définition alors qu'en fait, ce n'est qu'un extrait tiré du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) qui n'est pas représentatif de la définition complète. Elle a donc suggéré d'ajouter celle-ci ou de mentionner que ce qui est présent ne constitue qu'un extrait. De plus, l'évaluatrice E apporterait quelques précisions afin de permettre aux lecteurs de bien faire la distinction entre les critères d'évaluation, les composantes et les axes de développement de chaque compétence.

Puis, au regard du domaine général de formation (DGF) *santé et bien-être* contenu dans le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001), elle a proposé d'ajouter le deuxième axe qui s'énonce comme suit : *conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels*. Selon elle, l'activité *Ma valise* qui consiste à choisir des éléments qui sauront reconforter l'élève lorsqu'il ne se sentira pas bien touche cet axe puisque cette valise deviendra un moyen de favoriser son bien-être en faisant le choix d'y avoir recours au besoin.

Ensuite, cette même évaluatrice a apporté une précision concernant les compétences dites transversales. En fait, dans le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001), elles apparaissent sous le nom de compétences transversales, mais, depuis l'arrivée des bulletins standardisés au Québec en 2011, elles apparaissent sous le libellé *autres compétences* (Gouvernement du Québec, 2011). Les enseignants ne sont plus tenus de les évaluer, mais doivent continuer de favoriser leur développement chez leurs élèves. Elle a donc proposé soit d'enlever les critères d'évaluation de la compétence *Structurer son identité*, soit de préciser que ce ne sont que des pistes d'observation. À ce propos, cette évaluatrice a suggéré d'ajouter les deux composantes suivantes : *s'ouvrir aux stimulations environnantes* et *prendre conscience de sa place parmi les autres*. Puisqu'il est un peu décevant de constater que toutes les composantes de cette compétence sont développées dans le programme, mais que celle-ci n'est plus évaluée dans le bulletin, elle est convaincue qu'il faut mentionner l'importance de continuer à la travailler. En effet, dans le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001), il est mentionné de façon explicite qu'elle est étroitement liée à la compétence *Affirmer sa personnalité* du programme d'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2001). À cet égard, l'évaluatrice E a été surprise de ne pas retrouver tous les critères d'évaluation de cette compétence. Selon elle, ils sont tous travaillés par différentes activités du programme.

Afin de faire ressortir davantage de liens entre le programme *Voyage au pays de l'attachement* et le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) et puisqu'il serait faux d'affirmer que ce sont les compétences dans leur entièreté qui sont touchées, cette évaluatrice nous a suggéré de reprendre le contenu du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) qui concerne les compétences visées et de l'intégrer au programme en surlignant les passages où les liens sont pertinents. À son avis, il serait aussi intéressant de montrer de façon concrète où se retrouvent ces liens dans le programme en donnant des exemples d'activités où les compétences sont développées.

En terminant, l'évaluatrice F, n'étant pas très familière avec le programme du primaire, a porté son attention sur celui du préscolaire. À cet égard, elle a mentionné la possibilité d'ajouter la compétence 3 *Interagir de façon harmonieuse avec les autres*. Elle a expliqué que, selon elle, c'est la relation d'attachement qui nous fait entrer en relation et c'est aussi elle qui détermine comment on le fait. Elle a poursuivi en faisant un parallèle entre le rôle de la mère et celui de l'enseignant. En effet, la manière dont l'enseignant agit va influencer la manière dont les élèves interagissent en classe. Elle croit donc que cette compétence trouverait sa place dans le programme.

Bref, il ressort donc que cette section est pertinente, mais que son contenu gagnerait à être bonifié. Les modifications apportées à la section qui traite des liens avec le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) sont exposées dans les lignes suivantes.

2.1 Les modifications apportées à la section qui traite des liens avec le PFÉQ

Suite aux commentaires émis par les évaluatrices, des modifications ont été apportées à la section qui traite des liens entre le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) et le programme que nous avons conçu. Comme le montre la figure 10 (p. 115), nous avons choisi de sélectionner des extraits du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) relatifs à chacun des éléments du contenu de notre programme et d'y surligner directement ce qui, à notre sens, constituait des liens.

De plus, les modifications suivantes ont été faites :

- Ajouter le 2^e axe de développement (*conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels*) du domaine général de formation *Santé et bien-être*;

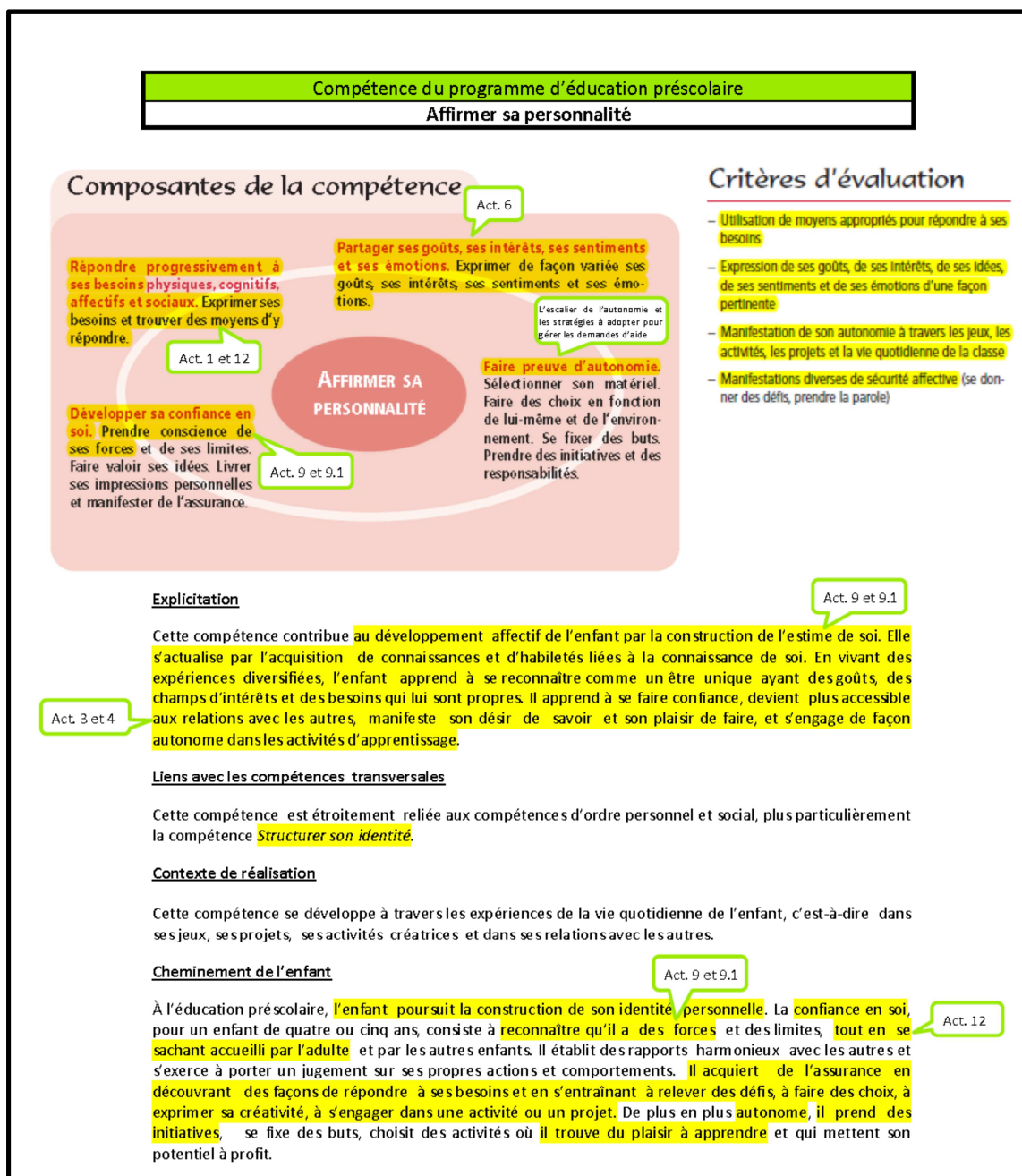


Figure 10 – Les liens avec la compétence *Affirmer sa personnalité*

- Ajouter une note de bas de page apportant une précision quant au changement d'appellation des compétences transversales;
- Comme elle n'est plus évaluée, retirer les critères d'évaluation de la compétence transversale *Structurer son identité*;

- Ajouter les deux composantes suivantes : *s'ouvrir aux stimulations environnantes* et *prendre conscience de sa place parmi les autres* à la compétence transversale *Structurer son identité*;
- Faire mention du lien étroit entre la compétence transversale *Structurer son identité* et la compétence du programme d'éducation préscolaire *Affirmer sa personnalité*;
- Mentionner quelques activités qui développent le contenu présenté;
- Ajouter la compétence 3 du programme d'éducation préscolaire *Interagir de façon harmonieuse avec les autres*.

Vraisemblablement, grâce aux commentaires des évaluatrices, la section qui traite des liens entre le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) et le programme *Voyage au pays de l'attachement* présente dans la version finale de ce dernier se veut beaucoup plus complète et claire.

3. LES COMMENTAIRES CONCERNANT LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Poursuivant l'objectif de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants possibles avec notre programme, y compris ceux qui, au préalable, ne possèdent pas de connaissances sur la relation d'attachement, nous souhaitons que son utilisation soit facilitée. Nous avons donc recueilli les commentaires des évaluatrices en ce qui a trait aux sections de programme et à sa table des matières. Ceux-ci sont présentés dans les sections suivantes.

3.1 Les sections du programmes

Unanimement, les évaluatrices se sont entendues pour dire que le fonctionnement du programme est clair. D'ailleurs, en consultant la section qui explique le contenu des différentes sections du programme, l'évaluatrice F a constaté qu'elle lui a permis d'avoir une bonne compréhension du fonctionnement de celui-ci. Elle a souligné que le *guide de voyage* illustre, à ses yeux, l'objectif qui sous-tend

notre priorité de développer la relation d'attachement alors que l'*itinéraire de voyage* constituait le moyen d'y arriver.

Pour sa part, l'évaluatrice C a précisé que la disposition du contenu n'était pas trop chargée et que, par conséquent, cela ne lui avait pas fait peur malgré le fait qu'elle ne possédait pas de connaissances particulières sur l'attachement. Cela l'a encouragée à poursuivre sa lecture.

Lors de sa première lecture, l'évaluatrice E a apprécié la clarté des explications relatives aux sections du programme. Toutefois, lorsqu'elle a eu besoin de trouver davantage d'informations sur le fonctionnement des sections *boussoles*, elle a constaté l'absence d'informations dans la section où instinctivement elle a fait sa recherche, c'est-à-dire celle qui a pour titre *Les sections du programme*. En effet, nous avons constaté que l'explication relative aux boussoles ne se retrouvait pas dans cette section, mais plutôt sur la même page que l'échéancier proposé. Étant d'avis qu'il serait plus pratique et pertinent que ces explications se retrouvent avec celles concernant les sections du programme, nous avons pris la décision de modifier leur emplacement dans la version finale du programme.

Quant à elle, l'évaluatrice B a relevé que le programme était bien organisé. Cela lui a rapidement permis de comprendre que le *guide de voyage* constituait la partie théorique du programme tandis que l'*itinéraire de voyage* constituait la partie pratique de celui-ci. Néanmoins, afin d'ajouter davantage de clarté, elle a proposé d'identifier la section *introduction* dans le programme ainsi que dans la table des matières; ce que nous avons fait. À cet effet, les commentaires relatifs à la table de matières sont présentés dans les lignes qui suivent.

3.2 La table des matières

En plus du commentaire de l'évaluatrice B qui proposait d'indiquer la section *introduction*, deux autres évaluatrices ont émis des commentaires sur la table des matières bien que celle-ci ne faisait pas l'objet d'une question spécifique lors de l'entretien. En effet, l'évaluatrice E a apprécié le fait que la version PDF du document contienne des hyperliens qui permettent d'accéder directement aux sections souhaitées. Cependant, tout comme l'évaluatrice F, elle a aussi mentionné que la disposition de la table des matières faisait en sorte qu'elle s'y perdait un peu et que le repérage d'informations était difficile compte tenu que les numéros de pages n'étaient pas alignés. Aérer la présentation en faisant des sections serait souhaitable selon elles. De plus, deux petites erreurs s'étaient glissées lors de la numérotation des activités et des pages. Bien entendu, les modifications nécessaires ont été apportées à la version finale du programme afin de rendre la table des matières plus agréable et facile à consulter.

4. LES COMMENTAIRES CONCERNANT LE GUIDE DE VOYAGE

Certes, il était important pour nous de transmettre un bagage de connaissances aux lecteurs afin que ceux-ci soient en mesure de bien comprendre les concepts relatifs à la théorie de l'attachement et à ses implications en classe. Le *guide de voyage* a donc été conçu à cet effet. Lors des entretiens, il nous a paru pertinent de recueillir les commentaires des évaluatrices sur ce morceau important du programme. Plus spécifiquement, il sera question de l'analogie choisie, de la suffisance des informations en lien avec la théorie de l'attachement, de la présentation des quatre types d'enfants et des sections *souvenirs de voyage*.

4.1 L'analogie du voyage

D'emblée, toutes les évaluatrices ont relevé que l'analogie du voyage était intéressante. Pour commencer, l'évaluatrice A a apprécié que le contenu soit amené

de façon claire et imagée. Elle a même trouvé « génial » le fait que, autant la planification du voyage, c'est-à-dire l'acquisition des connaissances préalable au départ, que l'aventure en elle-même viennent en image et soient comparées à quelque chose. Puisqu'elle guide le lecteur, l'aide à comprendre les principaux enjeux et à faire des liens entre les composantes, l'évaluatrice B a qualifié le recours à cette analogie de « bonne idée ». Bien qu'elle l'ait trouvé tout à fait appropriée, elle a proposé deux ajouts qui auraient pour but d'exploiter encore davantage l'aspect visuel de l'analogie. Elle aurait souhaité que, comme nous l'avons fait pour les types d'enfants, nous lui présentions une image de l'enseignant avec son baluchon qui s'apprête à partir en voyage. Nous avons donc, à nouveau, fait appel à une illustratrice afin de créer un personnage qui représenterait l'enseignant. Celui-ci a été ajouté à la version finale du programme. Aussi, elle a suggéré d'ajouter une carte avec les différentes sections du programme afin que l'enseignant puisse suivre son cheminement étape par étape.

Ensuite, l'évaluatrice C a été impressionnée par cette « belle idée » de lier les concepts de voyage et d'attachement. Se rappelant les joies de ses propres voyages, elle a amorcé la lecture du programme avec enthousiasme. Selon elle, par l'entremise de l'analogie du voyage, nous avons réussi à transmettre le contenu avec moins de lourdeur. De plus, elle a particulièrement aimé la comparaison entre l'enseignant et le GPS. L'évaluatrice D a, elle aussi, trouvé que nous « avons bien visé » en choisissant cette analogie puisque c'était un beau lien à faire et que c'était une façon d'expliquer de façon imagée aux enfants ce qu'est l'attachement à son enseignant, à ses pairs et à sa famille. En ayant recours à l'analogie du voyage, nous avons principalement en tête de rejoindre les enseignants. Toutefois, cela nous enchante de constater que cette évaluatrice croit qu'il serait possible de l'utiliser avec les enfants. D'ailleurs, l'évaluatrice B en a elle aussi fait mention précédemment.

Tout comme l'ensemble des évaluatrices, l'évaluatrice E a apprécié l'analogie, la qualifiant « d'intéressante ». Toutefois, celle-ci a avoué qu'il lui est

parfois arrivé de se sentir perdue dans les liens faits entre le voyage et l'attachement. En effet, selon elle, les parties théoriques dans lesquelles l'analogie n'était pas présente étaient plus faciles à lire parce qu'elle n'avait pas toujours à faire les liens entre les deux concepts. Bien que, à son sens, l'analogie du voyage soit trop exploitée dans la version initiale du programme, elle a suggéré de la conserver tout en la diminuant afin de ne pas alourdir la lecture. Voilà ce qui explique que cette évaluatrice avait souligné la trop grande place que prend l'analogie comme étant un des points faibles du programme.

Finalement, l'évaluatrice F a trouvé que la manière d'amener la théorie en faisant des liens entre la relation d'attachement, le voyage et la découverte d'une autre culture était pertinente. Elle a soulevé la nécessité de faire preuve d'ouverture dans les deux cas. Les parallèles que nous avons su alimenter tout au long du programme ont été qualifiés d'intéressants. D'après elle, la théorie et les liens étaient clairs de sorte que tout se connectait à merveille. Cette évaluatrice, qui a particulièrement apprécié tous les petits trucs pour intervenir auprès des différents types d'enfants, avait préalablement mentionné que l'analogie était un des points forts du programme.

4.1.1 L'analyse de la possibilité de diminuer les liens avec l'analogie du voyage

Suite à l'analyse des commentaires des évaluatrices, il est possible de constater que l'analogie du voyage a été grandement appréciée par cinq d'entre elles. Certaines ont même souligné le fait qu'elle guidait le lecteur, l'aidait à comprendre les principaux enjeux et à faire des liens entre les composantes, qu'elle permettait de transmettre la théorie de façon imagée et que les liens entre l'attachement et le voyage étaient clairs. Toutefois, une évaluatrice a émis le commentaire que l'analogie du voyage était trop exploitée dans le programme. Puisque ce dernier commentaire ne semble pas faire l'unanimité chez l'équipe d'expertes, nous avons fait le choix de ne pas faire de modifications à ce sujet.

4.2 La suffisance d'informations concernant la théorie de l'attachement

Le programme s'adressant à un large bassin d'enseignants n'ayant pas nécessairement de connaissances sur la relation d'attachement, nous avons le souci d'offrir un contenu théorique à la fois complet et accessible. À cet effet, l'évaluatrice B a mentionné qu'il y avait suffisamment de contenu pour transmettre les connaissances de base sans que cela ne soit trop lourd. Selon elle, il n'est pas nécessaire d'aller plus loin, car ce que nous proposons permet aux gens qui n'ont pas de connaissances sur l'attachement de faire un premier pas et de commencer à explorer ce concept-là.

Les évaluatrices D et F abondent dans le même sens. L'évaluatrice D a rapporté que c'était une très bonne introduction et, qu'avec les références présentes dans la bibliographie, les personnes qui désireraient approfondir leurs connaissances seraient en mesure de le faire. Par ailleurs, cette évaluatrice a proposé de faire l'ajout d'un questionnaire au début du *guide de voyage* afin de permettre aux lecteurs d'écrire un peu sur leurs propres expériences d'attachement avec leurs anciens enseignants par exemple. Un questionnaire intitulé « Avant de partir en voyage... » a donc été conçu et ajouté à l'endroit suggéré par l'évaluatrice dans la version finale du programme. Quant à elle, l'évaluatrice F a mentionné que l'essentiel du contenu était présent et exposé à la fois de façon détaillée et vulgarisée. Elle est d'avis que les lecteurs, peu importe leur niveau de connaissances, devraient être en mesure d'accéder à une bonne compréhension. À cet égard, l'évaluatrice A a apprécié la présence du glossaire qui lui a permis de valider sa compréhension de certains concepts qui lui étaient moins familiers.

Puis, l'évaluatrice E a remarqué que la section théorique contenait beaucoup d'informations et avait été bien élaborée. Néanmoins, elle a fait deux suggestions que nous avons prises en compte dans la version finale du programme. Tout d'abord, elle croit qu'il serait pertinent d'ajouter des informations sur le concept de

« mentalisation ». Boutet et Robillard (2011c) expliquent que mentaliser consiste à « comprendre ce que l'autre ressent, c'est faire le lien entre ses ressentis internes (le malaise qu'il éprouve quand il a faim ou peur, par exemple) et ses comportements (les cris, les pleurs). Mentaliser, c'est interpréter, mettre des mots sur un ressenti » (p. 21). Pour illustrer son point de vue, l'évaluatrice a fait référence à un trouble qui proviendrait de l'enfance appelé l'alexithymie et qui est défini comme étant « un défaut de mentalisation des émotions: les sensations corporelles sont peu ou pas associées à des états mentaux» (Berthoz, 2011, p. 91). Il semble que 15 % des adultes présentent ce trouble et ne sont donc pas capables de nommer comment ils se sentent (Berthoz, 2011). Considérant ce fait, il est possible de croire que ce nombre soit beaucoup plus élevé chez les petits. Le rôle de l'enseignant qui fait office de GPS pour les enfants est de les aider à percevoir comment ils se sentent en le verbalisant pour eux à l'aide de phrases telles que « Je vois que tu es fâché » et « Tu sembles triste ». Comme le mentionne Mikolajczak (2009, dans Fillion, 2014), cette capacité à identifier ses émotions est une compétence émotionnelle préalable pour que l'enfant puisse ensuite comprendre les causes et leurs conséquences. Une capsule d'informations sur la mentalisation a donc été insérée dans la version finale de *l'itinéraire de voyage*.

Ensuite, ayant apprécié que les activités soient en lien avec les racines d'attachement¹⁵, cette même évaluatrice a tenu à préciser que ce n'est pas parce que nous avons fait une activité qui touche une racine d'attachement que celle-ci est automatiquement développée et ancrée profondément. D'ailleurs, plus les racines sont profondes, plus on doit mettre du temps pour les développer. En appliquant ce programme auprès de leurs élèves, les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire sèment donc la première graine. Cette évaluatrice nous a alors suggéré de mentionner l'importance pour les enseignants des cycles suivants de continuer à se préoccuper de la relation d'attachement.

15 Cette évaluatrice fait référence aux modes d'attachement élaborés par Neufeld (2008a).

En terminant, l'évaluatrice C a qualifié le contenu du *guide de voyage* « d'accessible à tous ». Pour elle, le *guide de voyage* de même que l'ensemble du programme constitue un excellent « clé en main » pour ceux qui désirent commencer à s'investir dans le développement de la relation d'attachement avec leurs élèves.

Bref, à la lumière de ces commentaires, nous croyons avoir atteint l'objectif de concevoir un *guide de voyage* qui présente un contenu théorique complet et accessible à une variété de lecteurs et qui permet d'accéder à une compréhension du phénomène de l'attachement.

4.3 La présentation des quatre types d'enfants

Toujours dans un souci de rendre le contenu accessible à tous les types de lecteurs et de faire un lien avec l'analogie, nous avons créé des personnages qui illustrent les différents types d'enfants qui vivent au pays de l'attachement et qui sont susceptibles de visiter les classes du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire. Ces quatre types d'enfants représentent les quatre styles d'attachement.

D'emblée, cinq des six évaluatrices ont apprécié la présence des personnages. L'évaluatrice B a trouvé leur présentation complète. Elle a remarqué que le costume de chacun des personnages traduisait bien les principales caractéristiques de son style d'attachement. L'évaluatrice A a aussi apprécié la clarté des connaissances transmises par l'entremise des personnages. Dans le même ordre d'idées, leur clarté et leur simplicité ont été relevées par l'évaluatrice D qui a mentionné qu'ils étaient donc accessibles pour quelqu'un qui commence à entendre parler du concept d'attachement. Cette dernière a d'ailleurs particulièrement apprécié connaître les pourcentages associés à chaque style d'attachement qui donnent un indice de la fréquence à laquelle les enseignants risquent d'arriver dans les classes. En lien avec ces pourcentages, l'évaluatrice F a indiqué qu'elle aurait aimé que les portions du diagramme présenté dans la section *Un survol du pays de l'attachement* soient représentatives du pourcentage qui y est associé. Nous sommes d'avis que cette

suggestion rendrait le diagramme encore plus parlant, alors nous avons procédé à la modification dans la version finale. Cette même évaluatrice a souligné que la théorie autour des personnages était « excellente ». Toutefois, afin qu'il n'y ait pas de confusion entre le nom de la région et le style d'attachement, elle a suggéré d'ajouter le vrai nom du style d'attachement en dessous du nom de la région. En fait, dans la version finale, nous avons ajouté la mention « l'enfant qui grandit dans cette région... » en dessous du nom de chaque région sur la page où il y a l'image du personnage. Toutefois, nous avons choisi de ne pas nommer le style d'attachement sur cette page puisqu'il est mentionné de façon explicite comme suit : « L'enfant qui vit à Désorg développe un style d'attachement désorganisé... » à la page suivante et ce, pour chacune des régions.

Pour sa part, l'évaluatrice C a soulevé son appréciation du fait que la section qui présente les différents styles d'attachement ne contienne pas trop de termes techniques. À cet effet, pendant sa lecture, elle a été agréablement surprise d'être capable d'associer des noms d'élèves à un style d'attachement. L'évaluatrice A nous a aussi fait cette remarque.

Quant à elle, comme nous l'avons mentionné lors de la présentation des points faibles, l'évaluatrice E anticipe le fait que certains enseignants questionnent la pertinence d'utiliser des personnages pour présenter les styles d'attachement puisque le programme s'adresse à des adultes. Puisqu'on lui a déjà fait remarquer lorsqu'elle donnait des formations, elle prête maintenant une attention particulière à cet aspect. Cependant, appréciant leur beauté, elle ne désire pas les voir être retirés du programme. Elle suggère de les utiliser comme outil de vulgarisation auprès des enfants.

En terminant, nous avons retenu la suggestion de l'évaluatrice A qui proposait de concevoir un document qui aurait approximativement le format d'un napperon et sur lequel se retrouveraient les principales caractéristiques et pistes d'intervention

associées à chaque style d'attachement. Cet outil qui permet aux enseignants de pouvoir se référer rapidement au contenu a, par conséquent, été ajouté à la version finale du programme.

4.4 Les sections Souvenirs de voyage

La conception des sections *souvenirs de voyage* a été motivée par le désir de permettre aux lecteurs de faire une pause réflexive à différents moments du voyage théorique qu'ils ont entrepris au pays de l'attachement. L'ensemble des évaluateurs a apprécié la présence de ces sections qui, comme l'a mentionné l'évaluatrice A, permettent de prendre des notes au fur et à mesure. Les évaluateurs B et D ont souligné que le fait d'écrire aide le lecteur à s'approprier le contenu et à en faire une synthèse. Puisqu'il est possible de s'y référer facilement, ces sections remplissent les fonctions de guide et d'aide-mémoire selon l'évaluatrice D. Cette dernière a suggéré d'ajouter la mention « pour l'enseignant » sur les pages de ces sections afin que les lecteurs sachent qu'elles s'adressent à eux et non à leurs élèves; ce qui a été fait dans la version finale du programme. L'évaluatrice B a ajouté que, comme le lecteur ne peut pas tout retenir tout de suite, pouvoir dégager les éléments qui ont été compris suite à la première lecture constitue un premier bagage avec lequel il peut commencer son voyage. Par la suite, il sera toujours temps de relire et d'ajouter de nouvelles informations.

Pour sa part, l'évaluatrice C a ressenti le besoin de compléter les différentes questions contenues dans les sections *souvenirs de voyage* à l'aide de mots-clés. Ainsi, tout au long de sa lecture, elle a pu s'y référer et faire des ajouts au besoin. Selon elle, ce « bel outil », notamment pour les débutants, permet de rendre les éléments plus clairs. De plus, cette évaluatrice a apprécié le fait de devoir se questionner sur elle-même. L'évaluatrice F est d'accord avec ce dernier commentaire. À cet effet, elle ajoute que, pour bien intervenir auprès des élèves, il est nécessaire de bien se connaître.

Finalement, l'évaluatrice E a soulevé la pertinence d'avoir de telles pages pour retenir les éléments importants. Toutefois, au moment de les remplir, elle a eu du mal étant donné que les cases étaient petites. En outre, le nombre et la grosseur de celles-ci l'ont rendue confuse. Pour sa part, soulevant que c'est peut-être à cause de son style d'apprenant, elle aurait préféré qu'il n'y ait que des lignes. Comme ce commentaire n'a été émis que par une évaluatrice, nous avons fait le choix de ne pas modifier ces sections.

Bref, en concevant les sections *souvenirs de voyage*, nous poursuivions l'objectif d'offrir aux lecteurs un moment et un espace afin de s'arrêter pour réfléchir à ce qu'ils venaient de lire. Cet objectif semble avoir été atteint puisque les évaluatrices ont particulièrement apprécié ces sections qu'elles ont utilisées pour noter les éléments qui les avaient accrochées.

Maintenant que nous avons procédé à l'analyse des commentaires recueillis lors des entretiens qui concernaient le *guide de voyage*, attardons-nous à ceux qui ciblent l'*itinéraire de voyage*.

5. LES COMMENTAIRES CONCERNANT L'ITINÉRAIRE DE VOYAGE

L'itinéraire de voyage constitue la partie pratique du programme en offrant aux enseignants un contenu qui leur permettra de développer de façon concrète la relation d'attachement avec leurs élèves et ce, tout au long de l'année scolaire. Les commentaires concernant l'échéancier proposé, l'appréciation des activités et des outils proposés ainsi que l'appréciation des sections *boussoles* sont exposés dans les sections qui suivent.

5.1 L'échéancier proposé

L'ensemble des évaluatrices était d'accord avec le fait que l'échéancier proposé soit adéquat et réaliste. Tout d'abord, plusieurs évaluatrices (B, E et F) ont

remarqué que la quantité d'activités était plus significative en début d'année. Ces trois évaluatrices, connaissant bien le concept d'attachement, ont expliqué que cela était tout à fait normal considérant le fait, qu'en début d'année, elles doivent travailler un peu plus fort pour installer la relation d'attachement. Par la suite, au dire de l'évaluatrice F, un rythme régulier s'installe pour entretenir le développement de la relation de sorte que tout coule bien et s'insère au vécu de la classe, surtout au préscolaire, sans que ce ne soit trop envahissant.

Chez les enseignantes de première année, les commentaires sont quelque peu différents. L'évaluatrice B a précisé que l'échéancier est réaliste dans la mesure où un enseignant choisit de s'engager dans un tel projet en sachant qu'il devra peut-être laisser tomber autre chose. Dans cette optique, le programme n'est pas considéré comme un surplus, mais comme un choix. Quant à elle, l'évaluatrice C croit qu'il est nécessaire d'insérer le contenu du programme à sa planification, de faire des choix et de se réajuster au besoin selon le groupe et les autres projets qui parsèment l'année. Bien qu'il y ait des moments où il sera peut-être plus difficile de l'ajouter à tout ce qu'elle a déjà à faire, elle reste convaincue de l'importance de la relation parent-enfant-enseignant et considère le programme comme un bon moyen de favoriser cette relation. Elle a donc proposé d'envoyer à la maison certaines parties d'activités à faire avec la collaboration des parents. À cet effet, l'évaluatrice D a apprécié que le programme favorise la participation des parents; ce qui n'est pas toujours le cas dans d'autres programmes.

Ensuite, l'évaluatrice D a considéré l'échéancier comme n'étant pas trop chargé. Elle croit qu'avec le contenu des *boussoles*, les enseignants qui le désirent peuvent ajouter des activités sans être débordés. Personnellement, elle se voit très bien insérer le contenu du programme dans ses cours d'*Éthique et culture religieuse*¹⁶. Pour sa part, l'évaluatrice A a apprécié que le programme soit divisé en

16 Le programme d'*Éthique et culture religieuse* (ECR) contenu dans le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) est divisé en deux volets : éthique et culture religieuse. Il comprend trois compétences : *Réfléchir sur des questions éthiques*, *Manifester une compréhension du phénomène religieux* et *Pratiquer le dialogue*.

différents temps dans l'année. Elle est d'avis que, pour une première fois, elle s'en tiendrait à l'échéancier proposé tout en l'adaptant aux besoins de son groupe et aux autres projets en cours. En terminant, le terme « équilibré » a été employé par l'évaluatrice E pour qualifier l'échéancier. Il est donc rassurant pour nous de constater que les évaluatrices croient, en grande partie, que le contenu du programme s'insère de façon réaliste dans leur vécu en classe.

5.2 L'appréciation des activités et des outils proposés

Toutes les évaluatrices ont indiqué qu'elles appréciaient les activités et les outils proposés pour développer la relation d'attachement. L'évaluatrice E croit qu'il soit assez facile de trouver des informations théoriques sur la relation d'attachement, mais que ce soit une nouveauté de pouvoir avoir accès à des activités qui sont reliées aux concepts relatifs à cette théorie. À cet effet, les évaluatrices B et F ont remarqué la belle progression dans la séquence d'activités. En effet, s'appuyant entre autres sur les modes d'attachement de Neufeld (2008a), celle-ci est bien pensée afin de permettre à la relation d'attachement de se développer progressivement et aux enfants de s'accrocher à leur enseignant peu à peu. Voyant le développement de la relation d'attachement comme un continuum, il était clair pour l'évaluatrice B que, grâce aux activités et aux outils proposés, le lien peut se développer et grandir.

L'évaluatrice A a apprécié retrouver une certaine variété dans la banque d'activités proposées tout en y retrouvant une continuité. L'évaluatrice F a, elle aussi, fait remarquer l'importance de faire des rappels afin que les élèves puissent bien ancrer ce qu'ils viennent d'apprendre. L'activité du sac à dos a donc été appréciée par ces deux évaluatrices. Le fait de coller une image dans son sac à la fin de chaque activité permet aux élèves de constater, qu'au fil des mois, ils ont un bagage de plus en plus grand. Aussi, à la fin de l'année, le contenu du sac à dos permet d'imager ce qui a été fait pendant l'année. Pour sa part, l'évaluatrice B a apprécié l'uniformité du

programme puisque nous avons réussi à intégrer le thème du voyage tout au long des activités.

De plus, les évaluatrices ont, de façon générale, noté la clarté avec laquelle les activités sont présentées. Les évaluatrices A et B ont aussi mentionné qu'elles avaient apprécié le fait que tout le matériel nécessaire à la réalisation des activités soit inclus dans le programme à la suite des activités ou en annexe. En outre, l'évaluatrice C a souligné l'aspect imagé et attrayant des activités. Elle croit également que certains éléments pourraient être ajoutés au portfolio¹⁷. Cette évaluatrice a également souligné la pertinence des activités choisies considérant le fait qu'elles permettent aux élèves d'être disponibles aux apprentissages par la suite. En effet, selon elle, « un petit cœur brisé doit être réparé avant d'apprendre ». Elle a senti que le programme portait une attention particulière à cet aspect en lui donnant les moyens de réparer ces petits cœurs ou du moins de leur faire attention.

En terminant, travaillant principalement en milieu défavorisé, l'évaluatrice E a fait remarquer qu'il serait pertinent que les enseignants portent une attention particulière à l'activation des connaissances. Par exemple, comme certains élèves n'ont jamais voyagé ou encore vu un GPS, il serait intéressant de s'assurer, par différents moyens, qu'ils comprennent bien les concepts dont il est question. Leur présenter concrètement des objets ou des images de même qu'utiliser la littérature jeunesse, comme nous l'a recommandé l'évaluatrice D, constituent des moyens potentiels.

Suite à l'analyse des commentaires des évaluatrices énoncés à la section 1.2 du présent chapitre, il semble pertinent de modifier certaines activités. À cet effet, les modifications apportées sont présentées dans les lignes qui suivent.

17 Dans le milieu scolaire, le portfolio prend généralement la forme d'un cartable dans lequel on insère des documents (travaux, projets, photos, évaluations, bulletins, etc.) qui rendent compte du cheminement de l'élève.

5.2.1 *Les modifications apportées aux activités*

Dans le but d'adapter certaines activités à la clientèle visée, de leur permettre de faire davantage de sens ou d'être plus complètes, les activités 3, 6, 10 et 11 ont été modifiées. Les détails relatifs à ces modifications sont exposés ici-bas.

5.2.1.1 *L'activité 3 : Mon GPS*

Le GPS ne faisant pas nécessairement partie des objets du quotidien de tous les élèves notamment des tout-petits, quelques évaluateurs (A, D et F) nous ont proposé d'en présenter un vrai aux élèves. Cette suggestion a donc été ajoutée sur la fiche descriptive de cette activité. De plus, comme variante à cette activité, nous avons proposé aux enseignants de mettre leur photo au centre de l'image du GPS comme nous l'avait proposé l'évaluatrice F et ce, afin que cette image fasse plus de sens pour les élèves.

5.2.1.2 *L'activité 6 : Toi et moi, on se ressemble*

Dans cette activité, les élèves sont invités à répondre à des questions telles que : *Qui aime faire des randonnées en forêt? Regarder des livres? Quelle image est la plus populaire? La moins populaire? Combien de personnes aiment manger des framboises? Aiment les singes?* L'évaluatrice D a donc proposé de faire un lien avec la discipline des mathématiques en complétant un diagramme à bandes à l'aide des données recueillies par le biais de cette activité. Cette suggestion a été ajoutée dans la section *variante* de la fiche de l'activité 6. Toutefois, puisque le diagramme de chaque groupe comportera des catégories différentes selon les goûts et intérêts de l'enseignant, il nous est impossible d'inclure au programme un modèle de diagramme unique. Nous proposons donc aux enseignants de réaliser le diagramme au tableau ou sur une grande feuille à l'aide de tout le groupe. De plus, comme cette activité comportent plusieurs étapes, l'évaluatrice F a suggéré de spécifier que l'activité s'échelonne sur quelques journées voire quelques semaines. En effet, nous en avons

fait mention dans la version finale du programme étant convaincus que cela permettra aux élèves de mieux intégrer chaque segment de l'activité.

5.2.1.3 L'activité 10 : La fleur de l'affection

Bien que seulement une évaluatrice, en l'occurrence l'évaluatrice D, ait mentionné que l'activité 10 pouvait présenter un niveau de difficulté trop grand pour les élèves du préscolaire et de la première année, après réflexion, nous avons décidé d'y apporter quelques modifications. La principale modification est que la confection du pétale se fera à la maison avec la collaboration des parents. Cela rejoint donc un commentaire émis par l'évaluatrice C à l'effet que certaines activités pourraient être réalisées à la maison pour diminuer le temps accordé à ce programme en classe. Nous sommes d'avis que l'aide des parents sera précieuse en plus de les rendre complice de l'affection que leur enfant a pour son enseignant. Ensuite, sur le pétale, nous avons ajouté la phrase « J'aime... » que l'élève doit compléter. Comme dans la version initiale de l'activité, l'élève doit ensuite illustrer sa phrase, décorer son pétale et le découper. Une feuille explicative à l'attention des parents a été conçue afin de faciliter le travail des enseignants.

5.2.1.4 L'activité 11 : À qui puis-je dire « je t'aime »?

Puisque les évaluatrices D et F ont cru bon de rapporter, qu'à leur sens, l'activité 11 était trop difficile pour la clientèle d'élèves visée par ce programme, nous avons jugé pertinent de la modifier. Se basant sur ses expériences, l'évaluatrice F doute que les élèves soient capables de faire la différence entre les différents cercles d'attachements présents dans le diagramme (superproches, proches, connaissances ou copains et autres). Pourtant, cela constitue l'objectif de cette activité. Les modifications que nous avons apportées visent donc à aider les élèves à mieux percevoir cette différence. Tout d'abord, nous avons ajouté des cœurs dans le diagramme afin que les élèves, même ceux qui ne savent pas lire, voient la différence entre le cercle du milieu et les autres. Ensuite, nous avons fourni une banque d'images que les élèves auront à coller dans les cercles plutôt que d'écrire des noms

comme cela était prévu dans la version initiale du programme. La discussion s'amorcera plus facilement à partir de ces images. Quelques pistes de réflexions ont aussi été modifiées afin qu'elles restent pertinentes face à la nouvelle version de l'activité. Enfin, nous avons ajouté une variante à l'activité soit de présenter différents types de cordes (petites, grosses, solides, fragiles, longues, courtes...) aux élèves et de leur demander de choisir celle qui les unit à différentes personnes. Suite à cette activité, nous croyons que les élèves seront davantage en mesure de distinguer la force des différentes relations qui les unit aux personnes qui les entourent.

En plus de fournir des activités, l'*itinéraire de voyage* fournit aussi des outils qui sont regroupés dans les sections *boussole* qui suivent presque chacune des activités. Les commentaires recueillis à leur effet sont exposés dans la section suivante.

5.2.2 L'ajout de pistes d'exploitation de la littérature jeunesse

Suite aux commentaires des évaluatrices, nous avons cru qu'il était approprié d'ajouter un tableau dans les annexes du programme contenant des titres de livres à exploiter avec les élèves tout au long de l'année. Le tableau contient la référence complète ainsi que la mention du sujet traité. Ces titres ont été sélectionnés et classés selon leur pertinence par rapport aux différents concepts relatifs aux théories de l'attachement. Considérant l'ampleur que représente la tâche de concevoir des activités en lien avec chacun de ces livres, dans le cadre de cet essai, nous avons plutôt fait le choix de simplement proposer une banque d'ouvrage tout en laissant aux enseignants le loisir de les exploiter à leur guise.

5.3 L'appréciation des sections *boussoles*

D'emblée, les sections *boussoles* semblent avoir fait l'unanimité chez les évaluatrices. Puisqu'elles permettent d'aller plus loin et de reprendre les éléments théoriques pour les intégrer aux activités, l'évaluatrice A a apprécié la présence de

ces sections. L'évaluatrice B a mentionné qu'elles permettent de faire des liens entre le contenu des activités et le contenu théorique du *guide de voyage* et qu'elles offrent de belles pistes de différenciation au niveau des besoins des élèves et des styles d'attachement. Quant à elle, l'évaluatrice C était en accord avec les propos tenus par les évaluatrices A et B. L'évaluatrice D a trouvé ces sections intéressantes puisqu'elles donnent la chance aux enseignants de cibler les besoins de certains élèves pour ensuite travailler de façon individuelle avec eux. Les activités se vivant davantage en grand groupe, le contenu des *boussoles* peut être utilisé de manière plus ciblée pour certains élèves.

En terminant, les évaluatrices E et F ont considéré les sections *boussoles* comme étant des points forts du programme. Parce qu'on y retrouve plein de bons trucs et de bonnes idées, l'évaluatrice F a ajouté que leur contenu était très utile. À cet effet, elle a particulièrement aimé les tableaux qui proposaient des pistes d'intervention en fonction des différents styles d'attachement. En outre, elle a soulevé des éléments du contenu qui ont retenu son attention tels que : les activités à faire avec les étoiles, la manière spéciale de prendre les présences, le signe secret et la comptine du groupe, le tableau des niveaux de vulnérabilité et les exemples de moments privilégiés à passer avec les élèves.

Globalement, les sections *boussole* remplissent leur mandat qui était d'offrir du contenu supplémentaire, qualifié d'intéressant et d'utile par les évaluatrices, aux enseignants désirant aller plus loin tout en leur laissant la liberté de l'utiliser à leur guise. Ayant jusqu'à présent exposé les commentaires sur les différents éléments du programme, la section qui suit présente ceux concernant l'intérêt que les évaluatrices portent au programme ainsi que le réinvestissement qu'elles souhaitent lui donner.

6. LES COMMENTAIRES CONCERNANT L'INTÉRÊT ET LE RÉINVESTISSEMENT DES ÉVALUATRICES POUR LE PROGRAMME

Dans le cadre de l'évaluation du programme par les évaluatrices, il apparaît pertinent de connaître l'intérêt qu'elles lui portent de même que les réinvestissements possibles qu'elles lui entendent. La section qui suit présente donc les réactions que les évaluatrices ont eues à la lecture du programme ainsi que la manière dont il pourrait leur être utile dans leur pratique.

6.1 L'intérêt porté au programme

Les réactions face au programme ont toutes été très positives démontrant par le fait même l'intérêt que les évaluatrices lui ont porté. L'évaluatrice E s'en est trouvée réjouie d'enfin voir des activités qui peuvent aider les enseignants à intégrer la relation d'attachement de façon concrète dans leur classe. En outre, puisqu'il est lié au PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001), ce « bel amalgame » risque d'aller rejoindre un bassin d'enseignant plus large. Pour sa part, l'évaluatrice F a, elle aussi, été très intéressée par le programme qui, selon elle, propose du contenu théorique bien ancré dans le concret. En plus, elle a mentionné que l'essentiel du contenu était présenté clairement de sorte qu'il soit accessible aux enseignants qui n'ont pas suivi de cours sur le sujet et qu'il soit facile à mettre en application.

En lisant ce programme, l'évaluatrice A a senti que son rôle d'enseignante était valorisé. Elle a pris conscience qu'elle était importante dans la vie de ses élèves considérant, entre autres, la quantité de temps qu'elle passe avec eux. Les commentaires de l'évaluatrice C allaient dans le même sens. Celle-ci s'est sentie choyée et fière de pouvoir faire la différence dans la vie de ses élèves compte tenu de l'importance de son rôle. D'ailleurs, elle croit qu'un tel programme lui donne les moyens d'être mieux outillée pour le faire. Pour elle qui était déjà portée à considérer l'aspect affectif de l'apprentissage, la lecture de ce programme l'incite à continuer dans le même sens.

Enfin, l'évaluatrice B a été emballée par le programme. Elle considère que c'est une façon simple de rendre l'attachement abordable aux jeunes enfants. Aussi, la lecture du programme lui a donné envie de le mettre en application. Elle s'est sentie motivée et intéressée à vivre les activités avec ses élèves. Toutefois, elle a, à certains moments, ressenti quelques inquiétudes quant à l'investissement de temps demandé. Après réflexion, elle en est venue à se dire que l'important était que le programme transmette clairement ses intentions et ses objectifs pour qu'ensuite les enseignants soient libres d'y ajouter leur couleur. Ainsi, par exemple, ils pourraient choisir de faire une activité ou une intervention différente, mais qui permettrait d'atteindre le même objectif. Cette réflexion nous permet de croire que le programme rempli sa mission d'outiller les enseignants tout en leur laissant une liberté d'action.

Ces commentaires démontrent bien l'engouement des évaluatrices pour le programme *Voyage au pays de l'attachement*. Pour terminer l'analyse des commentaires émis à son égard, la section qui suit présente les manières dont les évaluatrices ont l'intention de réinvestir de façon concrète dans leur pratique ce qu'elles ont découvert.

6.2 Les réinvestissements possibles

Bien certainement, en concevant ce programme, nous avons le désir de rejoindre les enseignants de sorte qu'ils aient envie d'intégrer la relation d'attachement à leur pratique par le biais de celui-ci. Le tableau 10 (p. 136) présente donc la manière dont chaque évaluatrice a l'intention d'utiliser le programme *Voyage au pays de l'attachement*.

Au regard de ce qui précède, les réinvestissements possibles sont nombreux et ce, autant pour des enseignants d'expérience tels que nos évaluatrices que pour ceux en insertion professionnelle comme l'a mentionné l'évaluatrice E. En fait, que ce soit en proposant des activités et des outils d'intervention qui prédisposent aux

Tableau 10
Les réinvestissements possibles dans la pratique

Évaluatrice	Réinvestissements du programme dans sa pratique
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être plus rassurante auprès des petits. Bref, être comme elle voudrait que les enseignants de ses enfants soient. ▪ Posséder une meilleure compréhension et donc intervenir moins et mieux. ▪ Faire des activités surtout en début d'année.
B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Améliorer la qualité de la relation avec ses élèves. ▪ L'aider à conscientiser ses élèves au concept de l'attachement. ▪ Donner des mots aux enseignants pour travailler l'attachement.
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire des activités qui prédisposeront ses élèves aux apprentissages. ▪ Faire cheminer davantage ses élèves grâce à la relation de confiance qu'il y aura entre eux. ▪ Faire la différence dans la vie de ses élèves.
D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En éthique et culture religieuse. ▪ Aider ses élèves à socialiser et à régler leurs conflits. ▪ Développer la conscience et la connaissance de soi (lien avec l'intelligence émotionnelle).
E	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans le dossier de l'insertion professionnelle dont elle est responsable à sa commission scolaire. ▪ Dans des formations en intelligence émotionnelle puisque les deux sujets sont complémentaires.
F	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plutôt que de l'utiliser dans son entier, ce qui n'est pas trop son genre, utiliser plusieurs activités et outils. ▪ Faciliter sa gestion de classe (une fois le lien créé).

apprentissages, en donnant des moyens de mieux intervenir et d'améliorer la qualité de la relation élève-enseignant ou d'aborder la relation d'attachement avec les élèves, en faisant des liens avec l'intelligence émotionnelle ou la discipline *Éthique et culture religieuse* ou encore en facilitant la gestion de classe, la socialisation ou la résolution

de conflits, les évaluatrices sont d'avis que le programme conçu dans le cadre de cette recherche constitue un moyen de plus pour faire la différence dans la vie de leurs élèves.

En guise de conclusion, ces commentaires sont prometteurs puisqu'ils nous permettent de croire que les enseignants seraient intéressés par un tel programme et que celui-ci les sensibiliserait à l'importance de développer la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves en plus de les outiller pour le faire.

7. LES MODIFICATIONS À LA SUITE DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION DU PROGRAMME

Bien qu'elles aient été expliquées tout au long de ce chapitre, nous avons cru qu'il serait pertinent de présenter à nouveau les modifications qui ont été apportées à la version initiale du programme. Voici donc, en résumé, la liste des modifications qui ont été apportées au programme suite à l'analyse des commentaires des évaluatrices :

- Bonification de la section des liens avec le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001);
- Ajout d'informations sur les *boussoles* dans la section intitulée *Les sections du programme*;
- Amélioration de la disposition de la table des matières;
- Modification des activités 3, 6, 10 et 11 et ajout de pistes d'exploitation de la littérature jeunesse;
- Ajout d'informations sur le concept de mentalisation;
- Création d'un napperon sur lequel se retrouvent les principales caractéristiques et pistes d'intervention associées à chaque style d'attachement;
- Identification de la section *Introduction* au *guide de voyage*;
- Ajout de l'image de l'enseignant avec son baluchon;
- Ajout d'un questionnaire sur les expériences d'attachement du lecteur au début du *guide de voyage*;
- Ajout des définitions suivantes dans le glossaire : l'enfant intégratif, adaptatif, et émergent;

- Ajout d'une mention indiquant la nécessité de continuer à se soucier de la relation d'attachement aux cycles suivants.

Une fois l'analyse des commentaires recueillis dans le cadre des entretiens de recherche terminée, le cinquième chapitre présente maintenant la version finale du programme qui a été élaborée subséquemment ainsi que la vérification de sa correspondance avec le cadre théorique. Ce prochain chapitre est l'une des dernières étapes du cadre méthodologique de cette recherche, tel qu'il a été présenté au tableau 7 (p. 98).

CINQUIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DU PROGRAMME ET LA VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE AVEC LE CADRE THÉORIQUE

La conception du programme *Voyage au pays de l'attachement* s'appuie sur les différents concepts relatifs à la théorie de l'attachement. Ce cinquième chapitre s'emploie, dans un premier temps, à faire la présentation de la version finale de ce programme qui est issu de l'évaluation de l'équipe d'expertes et qui vise le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. Dans un deuxième temps, la vérification de sa correspondance avec le cadre théorique élaboré au deuxième chapitre sera abordée.

1. LA PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le programme *Voyage au pays de l'attachement* s'adresse aux enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire qui désirent développer la relation d'attachement avec leurs élèves. Trois objectifs sous-tendent celui d'outiller les enseignants, c'est-à-dire les aider à comprendre les concepts qui sous-tendent les théories de l'attachement de manière à favoriser le développement de la relation d'attachement et à intervenir en s'appuyant sur leurs nouvelles connaissances. Pour ce faire, ce programme s'appuie sur l'analogie du voyage et est divisé en deux principales sections soit le *guide de voyage* et l'*itinéraire de voyage*.

La majorité des activités et des outils du programme ont été créés par la chercheuse. Celle-ci a été inspirée par des lectures, par un cours universitaire de 2^e cycle sur la relation d'attachement¹⁸ ainsi que par son expérience professionnelle. Lorsqu'une activité ou un outil a été créé par d'autres intervenants, une note précisant

18 La relation d'attachement en enseignement (APR845), printemps 2011, Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Diplôme de deuxième cycle.

sa source en informe le lecteur. Le présent programme contient ce dont l'enseignant a besoin pour le mettre en application auprès de ses élèves. Il constitue donc un outil « clé en main ». Dans les lignes qui suivent sont présentées de façon plus exhaustive les différentes analogies utilisées par les auteurs pour parler d'attachement, celle qui sert d'assise au programme ainsi que ses principales sections.

1.1 Les analogies utilisées pour parler d'attachement

Tout d'abord, il convient de définir ce qu'est une analogie. L'analogie est un type de métaphore qui permet de mettre « en relation deux objets ou deux phénomènes qui appartiennent à des domaines différents, mais font penser l'un à l'autre parce que leur déroulement, et leur aspect, présentent des similitudes » (Kérouac, 2008, p. 6). Certains auteurs ont utilisé ce procédé pour traiter de l'attachement.

Noël (2003) utilise l'image de l'arbre qui s'est imposée en rapport avec l'attachement. Au-delà de l'apparence du tronc et des branches, elle note l'importance des racines, qui sont pourtant invisibles, et de l'environnement dans lequel l'arbre grandit. En effet, « un arbre dont les racines ne peuvent s'installer ou à qui l'environnement ne convient pas voit souvent son développement menacé » (p. 22). L'arbre a des similitudes avec l'attachement puisque, quand on rencontre une personne, on remarque sa façon de se présenter, sa manière d'entrer en relation avec les autres et le type de contacts que l'on peut entretenir avec elle. Toutefois, on pense rarement à ses racines, à l'environnement dans lequel elle a grandi et à la manière dont elle a appris à entrer en relation. Néanmoins, cet apprentissage précoce influence le style relationnel qui s'est développé et est à l'origine de plusieurs éléments de sa personnalité (Noël, 2003).

Ensuite, Bouzigon et Villeneuve (2005) ont imaginé *L'allégorie de l'enseignante-phare* qui constitue une représentation d'une idée abstraite, en

l'occurrence l'attachement, par une métaphore littéraire (Kérouac, 2008). Cette allégorie repose sur une analogie qui compare l'enseignante à un phare et les élèves à de petits bateaux qui s'éloignent de la côte.

Quant à lui, dans sa théorie, Neufeld (2008*a*, 2008*b*) a recours à une analogie lorsqu'il compare l'adulte auquel l'enfant est attaché à une boussole. Ces deux éléments présentent des similitudes étant donné qu'ils possèdent une fonction d'orientation. De fait, de la même manière qu'une boussole, l'adulte aide l'enfant à s'orienter et à trouver la bonne voie afin d'éviter de s'égarer.

Enfin, Breton (2009) utilise lui aussi une analogie pour exposer sa vision de l'attachement. Un peu à la manière d'un récit, il amène le lecteur à découvrir une mer immense dans laquelle flottent quatre petites îles sur lesquels vivent des peuples différents. L'aspect géographique et climatique de chaque île est décrit de même que la manière dont les habitants, adultes et enfants, y vivent ensemble. Chaque île représente donc un style d'attachement. Favoriser la survie étant le principal rôle de l'attachement (Bowlby, 1969, dans Noël, 2003), cet auteur mentionne que la survie d'une population dépend de sa capacité à installer un équilibre entre ses besoins et les impératifs de son milieu de vie (Breton, 2009). C'est d'ailleurs ce que sont parvenus à faire les habitants de chacune des îles. Par la suite, Breton (2009) met en scène les différents éléments sur lesquels repose son analogie. Il y compare les autobus scolaires à des marées jaunes qui transportent les enfants matin et soir, l'école à un navire accueillant les enfants flottants, les enseignants à des matelots chargés de s'occuper des enfants. Cet ouvrage contient aussi les rapports de vigie dans lesquels sont notées les observations que les matelots ont faites des enfants. Bref, par cette analogie, cet auteur a trouvé une façon de refléter le quotidien des adultes œuvrant auprès des enfants en s'appuyant sur la théorie de l'attachement. Voyons maintenant comment, à notre tour, nous avons eu recours à une analogie pour traiter des théories de l'attachement.

1.2 L'analogie du voyage

Afin de transmettre les connaissances relatives à la relation d'attachement de façon intéressante et divertissante, à l'instar des auteurs nommés précédemment, nous avons choisi d'utiliser une analogie. Dans notre cas, l'analogie choisie est celle du voyage. Elle est de nature pédagogique puisqu'elle « aide stratégiquement à comprendre un concept ou un modèle dont l'objectif est de déclencher un processus de compréhension au niveau des logiques corporelles, intellectuelles, affectives, spirituelles ou philosophiques » (Kérouac, 2008, p. 427). À cet effet, les deux objets mis en relation sont la théorie de l'attachement et la découverte d'un nouveau pays et d'une nouvelle culture par le voyage. Les sections qui suivent exposent les différents aspects qui présentent des similitudes.

1.2.1 *La rencontre de l'autre*

Tout d'abord, voyager, c'est quitter le confort qui règne chez soi pour partir ailleurs. Voyager, c'est aussi s'ouvrir à une culture qui n'est pas la sienne. En s'ouvrant à cette culture, le voyageur va à la rencontre de l'autre avec l'envie de découvrir, d'apprendre et de comprendre. En effet, lorsqu'il arrive dans un autre pays, il tente d'envisager ce qu'il voit avec des yeux nouveaux et ce, sans idées préconçues. Quand le voyageur fait la rencontre d'un autre peuple, il a le désir de comprendre qui il est et d'où il vient. C'est donc avec ouverture qu'il aborde les valeurs, la langue ainsi que les façons de penser, de percevoir et d'agir qui sont propres à la culture de ce pays.

Il en est de même avec la relation d'attachement. Voyager au pays de l'attachement, c'est s'ouvrir à une nouvelle culture : une culture d'attachement. Par culture d'attachement, on entend que les personnes qui la véhiculent reconnaissent et prennent en compte le fait que les enfants sont des créatures d'attachement dont la personnalité est, en grande partie, façonnée par des expériences précoces

d'attachement et qui ont besoin du contexte d'attachement pour se développer (Neufeld, 2008a).

Voyager, c'est aussi accepter que ce que l'on va découvrir peut être différent de ce que l'on a l'habitude de voir ou de penser. Être en contact avec une nouvelle culture permet de découvrir de nouvelles façons d'interpréter et de comprendre ce qui nous entoure. Dans le cas qui nous intéresse, l'enseignant qui voyage au pays de l'attachement, surnommé l'enseignant-voyageur, est donc exposé à une nouvelle façon de comprendre les enfants et d'interpréter leurs comportements.

1.2.2 L'émergence et la transmission de la culture

Ensuite, nous avons fait un parallèle entre l'émergence et la transmission d'une culture et celles de la relation d'attachement. Le terme culture est défini comme étant un

ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir; ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque. La culture est la masse des comportements que les êtres humains de toute société apprennent de leurs ancêtres et transmettent à la génération plus jeune. » (Legendre, 2005, p. 316)

C'est donc dire que, par extension, la culture renvoie à la manière de s'exprimer, de réagir, d'interagir, d'interpréter, de penser et d'apprendre. Les parents ont généralement un rôle important à jouer dans la transmission de celle-ci. C'est au fil des nombreuses interactions et expériences qu'ils vivent avec leur enfant qu'ils arrivent à lui transmettre les différents éléments qui caractérisent leur culture.

De cette même manière, c'est grâce à des échanges réguliers et quotidiens que se créent des liens privilégiés, extrêmement intenses et réciproques, que l'on appelle l'attachement (Gauthier *et al*, 2009). La manière dont les parents prennent soin de

leur enfant, qui est elle-même, en grande partie, une reproduction de ce que ceux-ci ont observé et appris de leurs propres parents dans les premières années de leur existence, influence le style d'attachement que celui-ci développe (Noël, 2003). En effet, la première relation d'attachement servant de cadre de référence, les parents basent, souvent inconsciemment, leurs attitudes sur ce modèle et transmettent ainsi, à leur tour, un style d'attachement qui en vient à faire partie de l'enfant de même qu'à influencer sa façon de s'exprimer, de penser, de se percevoir, de percevoir les autres et d'interagir avec eux, d'interpréter ce qui l'entoure et ultimement d'apprendre. D'ailleurs, « en général, les recherches mettent en évidence une correspondance de 68% à 80% entre la classification des adultes avec l'*Adult Attachment Interview*¹⁹ et la classification de leurs enfants avec la Situation étrange » (Bakermans-Kranenburg et Ilzendoorn, 1993, dans Noël, 2003, p. 172). Bref, dans les deux cas, les parents sont porteurs d'un bagage qu'ils transmettent à leur enfant par leur façon d'agir avec lui. En outre, ce bagage acquis par l'enfant en vient à faire partie de lui et à influencer sa vie future. Dans le programme, il est établi que le style d'attachement en vient à caractériser la culture d'attachement de l'enfant.

1.2.3 Les habitants du pays





Une fois le pays de l'attachement conçu, nous nous sommes attardés à ses habitants. De la même manière qu'il est possible de retrouver dans un pays des habitants possédant des cultures différentes parce qu'ils proviennent de régions différentes, le pays de l'attachement jouit d'une diversité sur le plan humain. En effet, afin d'illustrer les quatre styles d'attachement tels qu'établis par Ainsworth (1978) et par Main et Salomon (1990, dans Bee et Boyd, 2011), nous avons imaginé que le pays était divisé en quatre régions de manière à ce que, dans chacune d'elles,

19 L'*Adult Attachment Interview* a été créé en 1985 par Georges, Kaplan et Main. Il s'agit d'une entrevue semi-structurée d'environ une heure où on demande aux sujets de décrire les relations qu'ils ont eues avec leurs parents et de raconter des épisodes biographiques spécifiques pour étayer leur récit. L'évaluateur s'intéresse à l'état d'esprit de la personne au moment de l'entrevue en lien avec ses expériences relationnelles durant l'enfance et à la qualité de la cohérence entre le récit global et les souvenirs spécifiques (Noël, 2003).

grandissent des enfants qui vivent des réalités différentes. Le nom des régions est inspiré du style d'attachement de ses habitants et donc de la culture qui y est transmise. Ainsi, le recours à une illustratrice a permis de donner vie à de petits personnages qui représentent chacun des quatre styles d'attachement. Ceux-ci sont illustrés au tableau 11.

Tableau 11

La présentation des personnages associés aux styles d'attachement

Styles d'attachement	Sécure	Insécure de type évitant	Insécure de type ambivalent	Insécure de type désorganisé
Régions	Secura	Évitos	Ambi	Désorg
Personnages				

1.2.4 La communication entre le voyageur et les habitants

Lorsqu'un voyageur arrive dans un pays étranger, il est parfois difficile pour lui de se faire comprendre. Par exemple, la communication peut être entravée lorsque les individus qu'ils rencontrent ne parlent pas la même langue et ne possèdent pas les mêmes références culturelles que lui. Afin de bien communiquer, parfois, un interprète semble nécessaire. Au pays de l'attachement, ayant reçu des bagages culturels différents, tous les enfants ne parlent pas la même langue. Par conséquent, lorsqu'un enfant arrive à l'école, il lui arrive de ne pas parler la même langue que son enseignant. En effet, l'enfant provient de son pays natal, c'est-à-dire sa famille. En faisant son entrée à l'école, il arrive donc dans un nouveau pays. Ce pays, qui n'est pas le sien, est parfois bien différent de celui où il a grandi. En arrivant dans un autre pays avec un bagage qui lui est propre, l'enfant s'attend à revivre ce qu'il a vécu, à

voir et à entendre ce qu'il a vu et entendu là d'où il vient. Ainsi, il tente de s'adresser aux habitants de ce pays dans sa langue maternelle, celle qu'il a apprise par le biais de ses expériences précoces d'attachement. Mais, il n'est pas toujours certain de bien se faire comprendre. Quand son enseignant s'adresse à lui dans la langue du pays, il ne sait pas comment interpréter ses paroles et ses gestes puisqu'ils sont bien différents de ce qu'il a l'habitude de voir, d'entendre et de vivre dans son pays à lui. En effet, Bombèr (2012) affirme que, pour cet enfant, autant les mouvements, les mots, les gestes, le ton de la voix, les sons et les mimiques ont des significations très différentes. Cela fait en sorte qu'il ne sache pas comment réagir et que ses réactions puissent sembler étranges ou incohérentes.

Lors de son voyage au pays de l'attachement, l'enseignant-voyageur a l'opportunité d'en apprendre sur les différents types d'enfants qui existent et qui sont donc susceptibles de visiter sa classe. Cela lui permet de s'ouvrir à une nouvelle culture c'est-à-dire à de nouvelles façons de percevoir, de communiquer, de comprendre et d'interpréter ce qu'il entend et ce qu'il voit. Grâce à son voyage, l'enseignant-voyageur est en mesure d'adopter une culture axée sur la relation d'attachement. Ainsi, il favorise l'intégration et l'épanouissement des enfants qui sont en visite dans son pays pour quelques mois. En prenant en compte la diversité des bagages avec lesquels les enfants arrivent en classe et donc en s'intéressant à ce qu'ils sont, à leurs expériences de vie, à l'endroit d'où ils viennent et à ce qu'ils veulent lui dire, l'enseignant-voyageur est en mesure d'assurer une meilleure compréhension et un meilleur accompagnement de chacun d'eux. En outre, posséder des connaissances sur l'attachement permet de dépasser les paroles et les comportements d'un enfant pour faire une lecture différente et une analyse plus adéquate de la situation qui le concerne. Pour ce faire, Bombèr (2012) souligne qu'il est nécessaire que l'enseignant s'engage à adapter ses réflexions ainsi que ses pratiques de communication, d'enseignement et d'apprentissage. En voyageant au pays de l'attachement, l'enseignant-voyageur apprend donc une nouvelle langue, celle qui lui permettra

d'entrer en relation avec les différents enfants qui arrivent dans son pays et ainsi participer à l'enrichissement de leur bagage.

En dernier lieu, il est souhaitable que, tout au long de ce voyage théorique au pays de l'attachement, l'enseignant-voyageur se laisse imprégner par tout ce qu'il apprend sur cette culture et ce, afin qu'il ait envie de faire voyager ses élèves avec lui par la suite. À cet égard, l'analogie du voyage est aussi utilisée avec les élèves. En suivant l'*itinéraire de voyage*, ceux-ci sont invités à entreprendre un voyage avec leur enseignant; un voyage pendant lequel des liens d'attachement se créeront.

1.3 Le guide voyage

Pour intégrer la relation d'attachement dans leur pratique, il faut, bien entendu, que les enseignants acquièrent des connaissances théoriques sur le sujet. La section *guide de voyage* constitue donc le volet théorique du programme. À cet effet, il contient les informations pertinentes à connaître avant de voyager au pays de l'attachement. Il permet donc aux enseignants de faire un voyage théorique dont l'objectif est d'acquérir un nouveau bagage de connaissances leur permettant de mieux comprendre les enfants. À l'intérieur de ce *guide* se trouve les raisons pour lesquelles les enseignants doivent visiter ce pays, les dimensions qui influencent le développement de l'attachement telles que développées dans la théorie de Neufeld (2008a, 2008b), l'emblème du pays ainsi que tout ce qui est relatif à sa culture. Pour terminer, les quatre types d'enfants qui vivent au pays de l'attachement sont présentés. Suite à la présentation de chaque type d'enfant, l'enseignant-voyageur est invité à consigner ce qu'il a appris et ce qu'il désire transférer dans sa pratique sur des fiches intitulées *souvenirs de voyage*. De plus, à la fin, on y retrouve un glossaire permettant de mieux comprendre les concepts relatifs à l'attachement. Bref, à notre sens, ce *guide de voyage* donne accès aux connaissances nécessaires pour permettre aux enseignants de mieux comprendre les enfants et avoir envie de faire de leur classe un pays où l'attachement est une priorité. Pour sa part, l'*itinéraire de voyage* dont il

est question dans la prochaine section contient les informations pratiques pour permettre aux enseignants de faire voyager leurs élèves avec eux par la suite.

1.4 L'itinéraire de voyage

Après avoir outillé les enseignants sur le plan théorique, nous avons le souci de les outiller sur le plan pratique. La deuxième section, *l'itinéraire de voyage*, constitue donc le volet pratique du programme. Avec leurs élèves, les enseignants reprennent donc l'analogie du voyage c'est-à-dire qu'ils les invitent à voyager avec eux pendant une année scolaire. Puisque le point de départ du voyage des élèves est la maison, l'itinéraire met d'abord l'accent sur la collaboration et la communication entre l'école et la famille. À cet effet, il offre des moyens aux enseignants pour les favoriser. Par la suite, il propose quelques activités pour amorcer le voyage avec les élèves et d'autres à vivre tout au long de celui-ci. Un échéancier est proposé afin de guider les enseignants dans la planification des activités. Celles-ci sont présentées selon un canevas commun qui est exposé à la section 1.4.2. Des sections *boussoles* suivent la majorité des activités en proposant des outils et des informations supplémentaires aux enseignants qui désirent aller plus loin. Pour terminer, par son contenu, *l'itinéraire* permet aux enseignants de clore le voyage avec leurs élèves aussi bien que de préparer le prochain voyage de ceux-ci. Bien entendu, le contenu de *l'itinéraire* s'inspire des écrits sur le sujet et poursuit les objectifs de favoriser le développement de la relation d'attachement et d'aider les enseignants à intervenir plus adéquatement auprès de leurs élèves en s'appuyant sur la théorie de l'attachement.

1.4.1 La présentation des activités

Les activités proposées s'insèrent dans une chronologie et un échéancier qu'il convient de respecter puisque ceux-ci ont été élaborés en fonction des notions relatives à la théorie de l'attachement. Chaque activité est complète en elle-même et le matériel nécessaire à la réalisation de chacune d'elles se trouve dans les pages qui

la suivent. Le tableau 12 (p.150) donne une vision globale du contenu ciblé par chacune des activités qui est en lien avec la théorie de l'attachement de Neufeld (2008a).

Tout d'abord, l'activité 1 utilise la maison et en l'occurrence la famille qui font office de base de sécurité pour l'élève comme point de départ du voyage. Avant d'amorcer le voyage, l'enseignant propose donc à l'élève de faire sa valise avec l'aide de ses parents. À l'intérieur de celle-ci, il dépose des objets qui sont importants pour lui, mais qu'il ne peut apporter en classe. Tout au long de son voyage dans ce nouveau pays qu'est la classe, il aura accès à sa valise afin de l'aider à mieux vivre ce long voyage loin de ses parents.

Ensuite, les activités 2, 3 et 4 permettent d'amorcer le voyage. En prenant possession de son sac à dos à l'activité 2, l'élève accepte d'entreprendre le voyage en compagnie de l'enseignant. Le sac à dos devient le symbole du nouveau bagage qu'ils vont acquérir ensemble tout au long du voyage. À cet effet, le symbole du sac à dos se retrouve à la fin des activités 3 à 12. Pour clore ces activités, chaque fois, l'élève est invité à ajouter dans son sac une image représentant un outil qui l'aidera à faire un beau voyage et donc à atteindre sa destination. Dans cette optique, il convient que chacun connaisse son rôle. C'est donc l'activité 3 qui permet à l'enseignant d'énoncer explicitement, qu'à la manière d'un GPS, il est là pour guider l'élève. Pour sa part, l'élève doit accepter de se laisser guider et de mettre ses énergies sur l'apprentissage et le plaisir. Puisqu'à l'école l'élève n'est pas toujours en présence de son enseignant, l'activité 4 vise à présenter les autres adultes qui sont susceptibles de prendre soin de l'élève. Ces adultes sont représentés par les étoiles d'une constellation. Gravitant autour de l'élève, elles jouent aussi un rôle de guide. C'est ce que Neufeld (2008a) appelle un village d'attachements. Une fois que l'élève connaît sa destination ainsi que les personnes qui sont responsables de prendre soin de lui, il est prêt à entreprendre le voyage.

Tableau 12

Les activités proposées en fonction du contenu de la théorie de Neufeld (2008a)

	Éveiller l'instinct d'attachement				Créer un village d'attachements			Protéger la relation		
	Entrer gentiment dans la bulle	Donner un « élément de proximité » auquel se raccrocher	Inviter à la dépendance	Servir de boussole	Faire les présentations nécessaires	Jouer les entremetteurs	Miser sur l'attachement plutôt que sur le rôle	Faire de la relation une priorité	Aider l'enfant à maintenir le lien	Éviter le détachement défensif
Activité 1 : Ma valise		x								
Activité 2 : Mon sac à dos		x								
Activité 3 : Mon GPS			x	x						
Activité 4 : Ma constellation					x	x				
Activité 5 : Je suis avec toi!		x							x	
Activité 6 : Toi et moi, on se ressemble!		x		x					x	
Activité 7 : Un groupe attaché		x							x	
Activité 8 : Le jeu du GPS		x		x					x	
Activité 9 : Mille et une merveilles Activité 9.1 : L'arbre des merveilles		x							x	
Activité 10 : La fleur de l'affection		x							x	
Activité 11 : À qui puis-je dire je t'aime?		x							x	
Activité 12 : Une excursion imaginaire vers mon lieu secret		x							x	
Activité 13 : Mon coffre aux trésors		x								
Activité 14 : Ma prochaine destination					x	x				

Par la suite, les activités 5, 6, 7, 8, 9, 9.1, 10, 11 et 12 visent le développement de la relation d'attachement entre l'enseignant et ses élèves en s'appuyant sur les six

modes d'attachement élaborés par Neufeld (2008a) soit l'attachement par les sens, par la similitude, par l'appartenance et la loyauté, par le sentiment d'importance, par l'intimité affective et par l'intimité psychologique. Ces modes d'attachement sont abordés à travers les activités de façon successive selon le niveau de vulnérabilité qu'ils nécessitent.

Pour sa part, l'activité 13 se vit vers la fin du voyage et vise à faire un retour sur celui-ci. Symboliquement, l'élève remplit un coffre aux trésors avec tout ce qui lui rappelle le beau voyage qu'il a fait en compagnie de son enseignant. Enfin, l'activité 14 poursuit l'objectif de préparer l'élève au fait que le présent voyage achève et qu'un autre en compagnie d'un autre enseignant est sur le point de commencer. L'enseignant remet alors le sac à dos et le coffre aux trésors à chaque élève en expliquant que leur contenu symbolise tout ce qu'ils ont acquis pendant leur voyage et, par le fait même, ce avec quoi ils continueront leur route. Avec la prochaine année qui approche, c'est un nouveau voyage que l'élève entreprendra en compagnie d'un autre enseignant, un voyage qui s'annonce différent, mais tout aussi beau que celui qui se termine.

1.4.2 La présentation du canevas des activités

Dans le but de faciliter le repérage d'informations, les fiches qui présentent les activités ont été conçues en utilisant un canevas identique. Ce modèle est exposé à la figure 11 (p. 152). Chaque fiche d'activité contient les éléments suivants²⁰ :

- 1) Le numéro et le titre de l'activité incluant le mode d'attachement ciblé s'il y a lieu;
- 2) Le ou les objectifs poursuivis par l'activité;
- 3) La mise en situation;
- 4) Le déroulement de l'activité;
- 5) Les variantes s'il y a lieu;

²⁰ Ces numéros correspondent aux éléments identifiés dans la figure 11.

- 6) Dans le cas où nous n'avons pas conçu nous-mêmes l'activité, la référence est inscrite en note de bas de page.

1

Activité 6 : Un groupe attaché⁸ (L'attachement par appartenance)

2 **Objectif:**

Faire prendre conscience à l'élève qu'il fait partie d'un groupe dont l'enseignant est responsable afin de favoriser le développement du 3^e mode d'attachement : l'attachement par appartenance et loyauté.

3 **Mise en situation:**


Grâce aux activités précédentes, nous avons constaté que nous nous ressemblions. Bien que nous ayons des ressemblances, chaque personne reste unique. **Ensemble, nous formons un groupe de voyageurs dans lequel chacun peut rester lui-même tout en s'attachant aux autres.**

4 **Déroulement:**

L'enseignant présente les silhouettes aux élèves. **Chaque élève colorie une silhouette.** D manière à ce qu'elle le représente bien, c'est-à-dire qu'elle soit coloriée en fonction de ses caractéristiques physiques ainsi que des vêtements portés ce jour-là.

L'enseignant dessine aussi sa silhouette. Celle-ci est plus grande que les autres afin de rappeler aux élèves que c'est l'enseignant qui est en charge du groupe et qui veille à la sécurité de chacun.

Une fois que toutes les silhouettes ont été complétées et découpées, y compris celle de l'enseignant, ce dernier les **affiche en cercle** de manière à ce qu'elles se tiennent toutes par la main. En se voyant parmi un groupe d'appartenance, l'élève constate qu'il appartient à ce groupe et donc qu'il a sa place au sein de celui-ci. **C'est une manière de symboliser qu'en faisant partie du groupe, les élèves sont tous attachés à leur enseignant qui leur tient la main.**

 À la fin de l'activité, chaque élève colle l'image du cercle d'enfants dans son sac à dos afin de symboliser qu'il appartient à un groupe, celui de Madame ... ou Monsieur ...

5 **Variante:** Cette activité peut se vivre à plusieurs moments pendant l'année par exemple à chaque saison.

6

 8 Activité tirée de Geneviève Forest et Jessica Lachance-Gohier, 2011.

86

Figure 11 - Canevas des fiches d'activités

1.4.3 Les boussoles

Une section *boussole* suit presque chaque activité et propose du contenu supplémentaire aux enseignants qui désirent aller plus loin. On y retrouve entre autres des activités, des interventions adaptées aux styles d'attachement, des questionnaires, des capsules d'informations pour les parents et des règles de classe qui favorisent le développement de l'attachement. Ce contenu peut être utilisé dans les semaines qui suivent l'activité à laquelle il se rattache. Dans le but d'alléger la lecture du programme, les documents dont il est question dans la section *boussole* se trouvent en annexe.

1.5 Les autres sections importantes du programme

Assurément, le *guide de voyage* et l'*itinéraire de voyage* constituent le cœur de ce programme. Cependant, il convient de mentionner d'autres éléments qui enrichissent ce dernier. De ce fait, les sections qui présentent les objectifs du programme ainsi que les liens avec le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) complètent le programme *Voyage au pays de l'attachement*. Les deux prochaines sections permettent d'examiner leur contenu.

1.5.1 Les objectifs du programme

Comme il l'a été mentionné précédemment, ce programme cherche à outiller les enseignants à trois niveaux : comprendre, favoriser et intervenir. Tout d'abord, avoir une compréhension de la théorie de l'attachement ouvre la porte à une meilleure compréhension des enfants. Reconnaître que les enfants sont des créatures qui s'attachent est primordial (Neufeld, 2008a), c'est-à-dire qu'ils ont besoin du contexte d'attachement pour fonctionner, se développer et être éduqués. Puisque l'enfant utilise le comportement pour communiquer ses expériences et que celui-ci peut avoir de multiples significations, Geddes (2012) recommande que les enseignants cherchent davantage à « réagir à la signification du comportement plutôt qu'à l'expression de sentiments difficiles » (p. 133). C'est pourquoi le présent programme,

par le biais du *guide de voyage*, vise en premier lieu la transmission de la théorie de l'attachement sur laquelle s'appuie une meilleure compréhension des enfants.

Ensuite, comme l'attachement est un phénomène qui nous paraît à la fois simple, puisqu'il semble fondamental, et complexe, puisqu'il comporte plusieurs éléments liés entre eux, une fois que les enseignants ont compris son importance, il n'en tient qu'à eux, les adultes, de favoriser son développement. En proposant une planification détaillée et des outils pratiques, l'*itinéraire de voyage* est spécialement conçu afin de supporter les enseignants qui désirent adopter des pratiques qui favorisent le développement de la relation d'attachement.

Enfin, puisque ce que nous faisons est déterminé par ce que nous voyons (Neufeld, 2008a), il est primordial de changer notre façon de percevoir les enfants. La théorie de l'attachement constitue un moyen d'y arriver. C'est pourquoi, en dernier lieu, ce programme poursuit l'objectif d'offrir des outils qui permettent aux enseignants d'intervenir de façon plus adaptée et adéquate; par exemple en veillant à prendre en compte le style d'attachement d'un enfant ou à ne pas trop atteindre la vulnérabilité d'un autre.

1.5.2 Les liens avec le contenu du PFÉQ

Certes, les enseignants sont tenus de faire en sorte que leur pratique concorde avec le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001). Cette section fait donc état des liens qui existent entre le programme que nous avons conçu et celui en place dans les écoles du Québec. Bien qu'il ne touche pas à une discipline en particulier, nous sommes d'avis que le programme qui a été conçu dans le cadre de cette recherche contribue à établir un contexte favorable aux apprentissages. En effet, le programme *Voyage au pays de l'attachement* contribue à créer un contexte qui favorise le développement harmonieux de l'enfant en s'appuyant sur l'importance de la relation d'attachement. À cet effet, les liens avec le concept d'autonomie, avec le domaine de formation *santé et bien-être*, avec la compétence transversale *Structurer son identité*

ainsi qu'avec le programme d'éducation préscolaire sont présentés dans les sections qui suivent.

1.5.2.1 L'attachement, un préalable à l'autonomie

Le concept d'autonomie est défini dans Legendre (2005) comme étant la « capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses aspirations propres et ses besoins particuliers sans une nécessaire indépendance envers autrui » (p. 145). Dans ce même ouvrage, l'autonomie est aussi reconnu comme étant une

finalité éducationnelle qui vise et qui reconnaît un droit et une responsabilité, pour un individu ou une collectivité, à se prendre en charge pour fixer ses orientations, déterminer ses principes d'action, effectuer des choix, prendre des décisions et manifester une indépendance relative de ses comportements. (Legendre, 2005, p. 145)

Le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) fait, à plusieurs reprises, référence au concept d'autonomie comme le démontre les quelques exemples répertoriés dans le tableau 13 (p. 156).

Pour sa part, le programme *Voyage au pays de l'attachement* ne poursuit pas comme tel l'objectif de développer l'autonomie chez les élèves. Toutefois, Neufeld (2008a) explique que « ce n'est que lorsque le besoin de dépendance est satisfait que l'indépendance se développe » (p.10). Voilà donc pourquoi il est primordial de s'intéresser au développement de la relation d'attachement entre l'enseignant et ses élèves puisque ce n'est que lorsque ceux-ci seront suffisamment libérés des préoccupations concernant leurs besoins d'attachement que le processus de maturation affective pourra s'amorcer et leur permettre d'émerger comme des êtres distincts capables de s'épanouir, d'agir et de comprendre par eux-mêmes

Tableau 13

Les exemples d'extraits du PFÉQ qui font référence au concept d'autonomie

Sections	Extraits
Compétence transversale : mettre en œuvre sa pensée créatrice	« Il commence à faire preuve d' autonomie dans sa démarche de création » (p. 23).
Compétence transversale : structurer son identité	« Selon l'environnement dans lequel il évolue, il développera à des degrés divers la capacité de se faire confiance, en exploitant ses forces et en surmontant ses limites, et à manifester son autonomie de façon responsable » (p. 32).
Présentation du programme d'éducation préscolaire	« Cette expérience sociale lui permet de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et d'acquérir progressivement son autonomie » (p. 52).
Compétence 2 de l'éducation préscolaire : affirmer sa personnalité	<p>« Il apprend à se faire confiance, devient plus accessible aux relations avec les autres, manifeste son désir de savoir et son plaisir de faire, et s'engage de façon autonome dans les activités d'apprentissage » (p. 56).</p> <p>« De plus en plus autonome, il prend des initiatives, se fixe des buts, choisit des activités où il trouve du plaisir à apprendre et qui mettent son potentiel à profit » (p. 56).</p> <p>« Manifestation de son autonomie à travers les jeux, les activités, les projets et la vie quotidienne de la classe » (p. 57).</p>
Compétence 5 de l'éducation préscolaire : construire sa compréhension du monde	« Il partage ses découvertes et accède progressivement à une pensée autonome , critique et créative » (p. 62).

(Neufeld, 2008a). Bref, l'enseignant doit d'abord combler les besoins d'attachement de ses élèves et favoriser le développement d'une relation sécurisante afin de pouvoir espérer voir émerger le désir d'autonomie de ceux-ci par la suite.

1.5.2.2 Le domaine général de formation : santé et bien-être

Tout d'abord, sous l'appellation « domaines généraux de formation », le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) « retient cinq domaines qui recouvrent diverses facettes des intérêts ou des besoins de l'élève et qui répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation : *Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias; Vivre ensemble et citoyenneté* » (p. 42). Regroupant des questions auxquelles les jeunes sont confrontés, ils ont pour objectif de rapprocher les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et de lui donner plus d'emprise sur la réalité.

Dans le cas qui nous intéresse, c'est le domaine *santé et bien-être* qui est ciblé. Celui-ci stipule qu'être en bonne santé, c'est

réunir les conditions physiques et psychologiques nécessaires à la satisfaction de ses besoins et à la réalisation de ses projets. C'est aussi être à l'aise dans son milieu de vie, s'y développer harmonieusement et y éprouver un sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 44)

De toute évidence, le présent programme s'intéresse principalement aux conditions psychologiques favorables au bien-être des élèves. En outillant les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire afin qu'ils puissent créer dans leur classe un contexte favorisant le développement d'une relation d'attachement avec leurs élèves, nous leur offrons des moyens de contribuer au bien-être de ceux-ci.

Le premier axe de développement de ce domaine est la *conscience de soi et de ses besoins fondamentaux*. Les principaux besoins ciblés par le programme sont les suivants : besoin de sécurité, d'acceptation, d'épanouissement et d'actualisation de soi. Préalablement, le besoin de s'attacher nous semble primordial. En effet, Neufeld (2008a) atteste que l'attachement est ce qui prime pour l'enfant puisque tous ses autres besoins seront satisfaits par le biais de celui-ci. À cet effet, en développant une

relation sécurisante avec son enseignant, il développe un sentiment de sécurité intérieure. L'intériorisation de la base de sécurité est nécessaire et préalable au désir de découvrir ce qui l'entoure. Bref, « c'est à partir de cette base de sécurité que l'enfant est libre d'explorer et d'avancer dans son développement et ses apprentissages à l'école » (Geddes, 2012, p. 263) et donc de s'épanouir.

Ajoutons à cela que, comme l'attachement sert de matrice à la maturation affective, il permet aux processus responsables de celle-ci tels que l'émergence de s'activer. En effet, l'enfant émergent est curieux, intéressé, créatif, indépendant et démontre une passion de vivre, un sens des responsabilités, un respect pour l'individualité des autres et une capacité de penser par soi-même (Neufeld, 2008a). En effet, pour que le processus d'émergence s'active et que l'enfant puisse s'actualiser en tant qu'individu, celui-ci doit préalablement avoir comblé ses besoins d'attachement.

Quant à lui, le deuxième axe de développement, c'est-à-dire la *conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels*, est aussi présent dans le programme. Par le biais de certaines activités, notamment celle où l'élève fait sa valise (activité 1) et celle où il crée son lieu secret (activité 12), l'enseignant lui donne des moyens afin que celui-ci puisse reconnaître les moments où il ne se sent pas bien et surtout agir afin de retrouver son bien-être. Ainsi, le fait de recourir ou non à une solution aura une conséquence sur le sentiment de bien-être de l'élève.

En terminant, à l'intérieur de ce domaine général de formation est spécifié qu'un des rôles de l'école devrait être d'« assurer aux élèves un environnement sécuritaire et favorable à leur épanouissement personnel et affectif » (p. 44). C'est précisément ce que s'emploie à faire ce programme puisque, comme le mentionnent Neufeld et Maté (2005), « comprendre l'attachement est ce qu'il y a de plus important pour comprendre les enfants de l'intérieur » (p. 42). Comprendre les enfants, c'est aussi s'assurer de pouvoir leur offrir un environnement adéquat pour se développer.

1.5.2.3 La compétence transversale : structurer son identité

Lors de sa publication en 2001, le PFÉQ (Gouvernement du Québec) contenait des compétences dites transversales. Elles ont été nommées ainsi, car elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école (Gouvernement du Québec, 2001). Les neuf compétences sont regroupées en quatre ordres. *Structurer son identité*, la compétence dont il est question dans notre programme relève de l'ordre personnel et social, ce qui veut dire qu'elle est liée au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève. Elle touche les dimensions tant cognitives que socioaffectives de l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2001). Comme le démontre la figure 12, les trois composantes de cette compétence sont exploitées par le biais de ce programme.

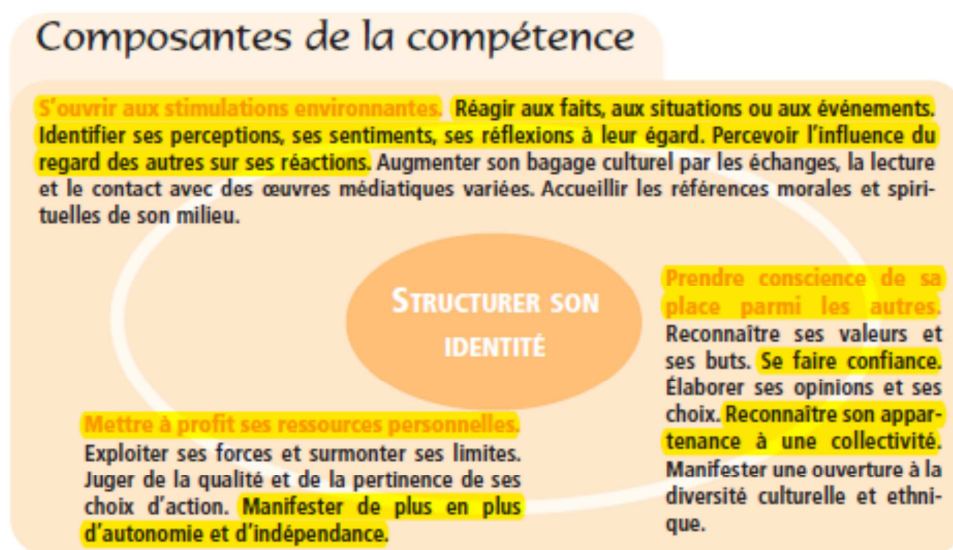


Figure 12 - Les composantes de la compétence *Structurer son identité*

Source : Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

En intégrant un nouveau milieu et en côtoyant de nouvelles personnes, l'enfant est amené à s'ouvrir aux stimulations environnantes. Ainsi, il réagit à ce qu'il vit en compagnie de son enseignant. Au fil du temps, la relation d'attachement qu'il

développe avec celui-ci devient importante et nous n'avons qu'à penser aux modes d'attachement de Neufeld (2008a) pour constater que, sous l'influence de cette relation, l'enfant modifie ses gestes afin de s'attacher à son enseignant par différents moyens. En effet, au départ, l'enfant cherche la proximité physique de celui-ci (attachement par les sens) et à lui ressembler (attachement par la similitude). Ensuite, il est d'accord avec son enseignant, le suit, l'aide, lui obéit, garde ses secrets et le défend. Il développe ainsi un instinct d'obéissance naturel (attachement par appartenance et loyauté). Avec le quatrième mode d'attachement, l'enfant cherche à plaire à l'adulte et à susciter son approbation (attachement par le sentiment d'importance). C'est sans oublier que, selon les expériences relationnelles précoces qu'il a vécues et le style d'attachement (Ainsworth, 1978) qui en a émergé, chaque enfant a sa manière de réagir à la présence de l'adulte. Le rôle de cet adulte est de l'aider à identifier et à nommer ses perceptions, ses sentiments et ses réflexions en utilisant le processus de mentalisation tel que suggéré dans ce programme.

Comme il l'a été mentionné précédemment, afin de pouvoir mettre à profit ses ressources personnelles et ainsi faire preuve de plus en plus d'autonomie et d'indépendance, l'enfant doit nécessairement avoir comblé ses besoins de dépendance notamment par le biais de la relation d'attachement (Neufeld, 2008a).

Puis, l'environnement dans lequel l'enfant évolue est très important afin qu'il puisse développer à des degrés divers sa capacité à se faire confiance, à affirmer ses choix et ses opinions, à reconnaître ses propres valeurs, à accepter la différence et à s'ouvrir à la diversité (Gouvernement du Québec, 2001). En se sentant aimé et accueilli tel qu'il est par son enseignant (attachement par l'intimité affective et psychologique), la voie est libre pour que le développement et l'affirmation de son identité personnelle s'amorcent. De plus, c'est, entre autres, grâce aux activités 7 et 8 du programme qui traitent du troisième mode d'attachement, l'attachement par appartenance et loyauté, que l'enfant prend conscience de sa place parmi les autres et reconnaît qu'il appartient à un groupe.

En terminant, la compétence *structurer son identité* met l'accent sur l'importance du volet socio-affectif de l'apprentissage. Pour sa part, Neufeld (2008a) explique son point de vue sur l'importance de créer un contexte d'attachement en disant que

le premier point n'est pas une méthode mais la création d'un CONTEXTE; on n'y établit pas une stratégie mais une RELATION; on n'y apprend pas à faire, mais à ÊTRE le point d'ancrage de l'attachement de l'enfant, sa sécurité que nous soyons enseignant, guide, modèle ou mentor. (Neufeld, 2008a, p. 67)

Bref, nous sommes aussi d'avis que ce contexte d'attachement possède sa raison d'être en milieu scolaire puisque, que l'on veuille éduquer, enseigner ou soigner un enfant, il faut d'abord le rejoindre (Neufeld, 2008a).

1.5.2.4 Le programme d'éducation préscolaire

Tout d'abord, c'est par le biais du programme d'éducation préscolaire que l'enfant de 4 ou 5 ans est incité à développer des compétences relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication touchant diverses sphères : psychomotrice, affective, sociale, langagière, cognitive et méthodologique (Gouvernement du Québec, 2001). Le présent programme touche les sphères affective et sociale du développement de l'enfant en favorisant la mise en place d'un contexte dans lequel l'enfant se sent à l'aise et en sécurité et ce, en misant sur la force de la relation élève-enseignant.

Ensuite, lors de leur arrivée en maternelle, pour diverses raisons liées à leur histoire personnelle et familiale ainsi qu'à leur milieu socio-culturel, il est possible d'observer des profils de développement variés chez les enfants (Gouvernement du Québec, 2001). En transmettant notamment des connaissances sur les styles d'attachement et en proposant diverses façons d'intervenir auprès des enfants présentant chacun de ces styles, le programme incite les enseignants à prendre en

compte la diversité des bagages avec lesquels les enfants arrivent en classe afin de favoriser leur intégration et leur épanouissement dans la classe.

Puis, le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) mentionne que la maternelle est un lieu privilégié pour, entre autres, établir des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. S'intéressant principalement à la relation entre les enfants et les adultes qui sont responsables d'eux, le programme donne des outils aux enseignants afin que cette relation devienne, au fil du temps, significative et chère aux yeux des petits. Par exemple, en exploitant les modes d'attachements de Neufeld (2008a) à travers les activités proposées, l'enseignant offre à ses élèves différents moyens de s'attacher à lui. Comme la communication a un rôle crucial à jouer dans la relation (Geddes, 2012), nous sommes d'avis qu'avoir des connaissances sur la relation d'attachement constitue un moyen de plus pour mieux comprendre les enfants et ainsi dépasser leurs paroles et leurs comportements pour faire une lecture différente et une analyse plus adéquate des situations qui les concernent. C'est comme si les enseignants apprenaient une nouvelle langue, celle qui leur permet d'entrer en relation avec les différents enfants qui arrivent dans leur classe et ainsi participer à l'enrichissement de leur bagage.

Enfin, plus précisément, deux compétences du programme d'éducation préscolaire contenues dans le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) sont touchées par le programme *Voyage au pays de l'attachement*. La première *Affirmer sa personnalité* est étroitement reliée à la compétence transversale *Structurer son identité* présentée précédemment. À cet effet, la figure 13 (p. 163) illustre les différents éléments du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) relatifs à cette compétence qui se retrouvent dans le programme conçu dans le cadre de cette recherche.

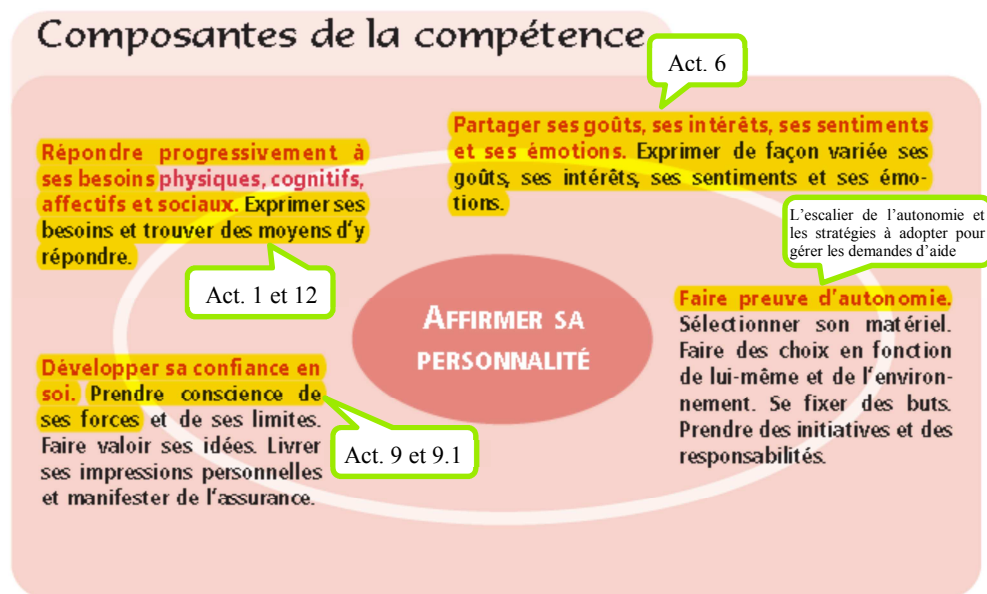


Figure 13 – Les composantes de la compétence *Affirmer sa personnalité*

Source : Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Comme il est possible de le constater, les quatre composantes de cette compétence sont abordées dans le programme et plusieurs activités permettent de les développer. Comme il l'est écrit dans le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001), cette compétence « s'actualise par l'acquisition de connaissances et d'habiletés liées à la connaissance de soi. En vivant des expériences diversifiées, l'enfant apprend à se reconnaître comme un être unique ayant des goûts, des champs d'intérêts et des besoins qui lui sont propres » (p. 56). À cet égard, l'activité 6 invite l'élève à cibler et à partager ses goûts et ses intérêts de même qu'à les comparer avec ceux de son enseignant. Quant à elles, les activités 1 et 12 amènent l'élève à prendre conscience que l'année scolaire tout comme la vie en général sont parsemées de moments plus difficiles. Ces activités offrent aussi à l'élève des moyens pour mieux vivre ces moments, par exemple, en ayant recours à sa valise ou à un adulte en qui il a confiance. Ces moyens sont des façons de reconnaître et de répondre à leurs besoins affectifs. Pour leur part, les activités 9 et 9.1 favorisent le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi des élèves en les comparant à des merveilles du monde, en nommant les raisons pour lesquelles chacun

est apprécié par ses pairs et par son enseignant et en soulignant leurs bons coups au quotidien. En créant un filet de sécurité autour de l'élève, le fait de développer une relation d'attachement avec des adultes signifiants qui ont la responsabilité de son éducation lui permet de vivre plus positivement son parcours scolaire (Geddes 2012) et de « manifester son désir de savoir et son plaisir de faire, et de s'engager de façon autonome dans les activités d'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 56).

L'autre compétence touchée est *Interagir de façon harmonieuse avec les autres*. Deux de ses quatre composantes sont développées grâce au contenu du programme tel que le démontre la figure 14.

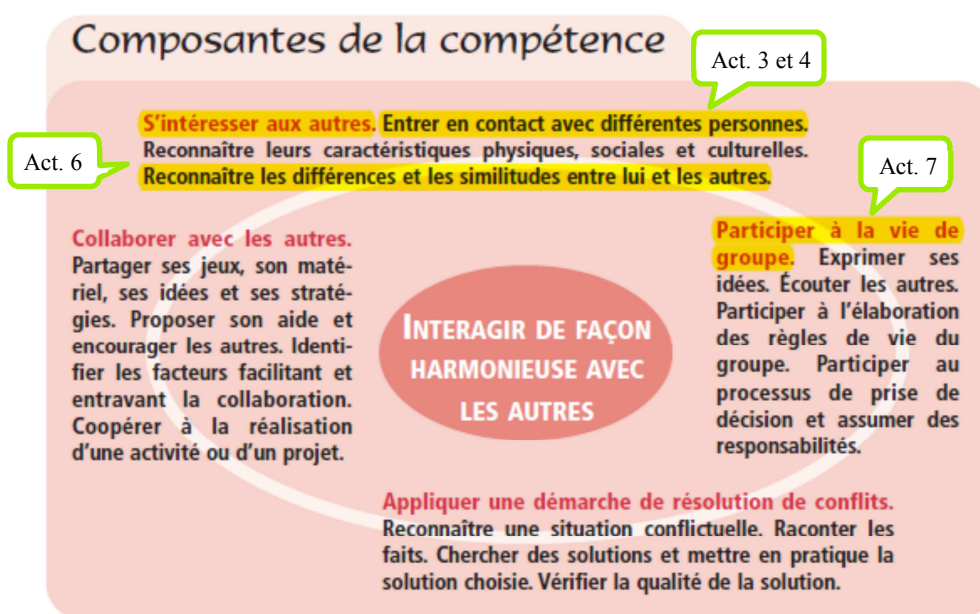


Figure 14 – Les composantes de la compétence *Interagir de façon harmonieuse avec les autres*

Source : Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Bien entendu, cette compétence est associée au développement social de l'enfant. C'est par l'interaction qu'il « confronte sa compréhension du monde, ses champs d'intérêt et ses goûts avec ceux des autres » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 58). Tel qu'expliquée à la section précédente, l'activité 6 permet aux élèves

de reconnaître les similitudes et les différences qui les unissent à leur enseignant. Cela favorise le développement du deuxième mode d'attachement (Neufeld, 2008a) c'est-à-dire l'attachement par la similitude. En outre, le programme conçu dans le cadre de cette recherche stimule globalement l'intérêt que les élèves portent aux nouvelles personnes qu'ils côtoient à l'école. À cet effet, les activités 3 et 4 poursuivent l'objectif de préciser le rôle de guide attribué principalement à l'enseignant, mais aussi aux autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves. Par conséquent, tel qu'il l'est proposé dans l'approche à trois volets de Neufeld (2008a), l'instinct d'attachement est sollicité et la création du village d'attachements est facilitée.

À l'école, la participation à la vie de groupe est importante. D'ailleurs, par le biais de l'activité 7, en se voyant parmi un groupe d'appartenance, l'élève constate qu'il appartient à ce groupe et donc qu'il a sa place au sein de celui-ci. Le mode d'attachement qui consiste à s'attacher par l'appartenance et la loyauté (Neufeld, 2008a) est alors sollicité. Enfin, les composantes de la compétence *Interagir de façon harmonieuse avec les autres* touchant la coopération entre les élèves et la résolution de conflits ne sont pas abordées dans le cadre de notre programme.

Bref, après avoir exposé tous ces liens, il est possible de constater que le contexte social et les relations interpersonnelles peuvent soutenir ou, à l'inverse, bloquer la tendance naturelle des enfants à croître et à se développer (Descôteaux et Labbé-Brault, 2011). De fait, la sécurité de l'attachement et l'existence d'une base de sécurité donnent à l'enfant une meilleure confiance en lui et une attitude plus positive et enthousiaste face aux défis. Ainsi, il en résulte une meilleure capacité d'exploration du monde scolaire (Guédeney et Guédeney, 2009). Voilà pourquoi, à notre avis, le programme *Voyage au pays de l'attachement* trouve sa place dans les écoles du Québec puisqu'il mise sur le développement d'un contexte favorable à la transmission du contenu du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) en plus de cibler le développement de certaines compétences.

Une fois la présentation du programme achevée, il nous importe, dans la deuxième moitié de ce chapitre, de vérifier sa correspondance avec le cadre théorique élaboré au deuxième chapitre ainsi qu’avec notre intention de départ qui consistait à concevoir un programme favorisant le développement de la relation d’attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves.

2. LA VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE DU PRODUIT

Le programme *Voyage au pays de l’attachement* poursuit l’objectif de développer la relation d’attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. Tout au long du processus de création, nous avons travaillé de manière à atteindre cet objectif. De fait, en plus de l’avoir fait évaluer par une équipe d’expertes, il convient de s’assurer que le programme corresponde à la théorie sur laquelle il s’appuie. Tout d’abord, le tableau 14 résume les liens qui existent entre quatre éléments primordiaux de la théorie de l’attachement et ceux du programme. Ceux-ci seront explicités de manière plus exhaustive subséquemment.

Tableau 14

Les liens entre les éléments du programme et ceux de la théorie de l’attachement

Éléments du programme	Éléments de la théorie de l’attachement
La valise (activité 1)...	constitue un pont d’attachement entre la maison et l’école et permet de transposer à l’école le sentiment de sécurité qui est associé à la maison.
Le GPS (activité 3)...	symbolise la figure d’attachement qu’est l’enseignant qui en vient à constituer une base de sécurité pour l’élève.
La constellation d’étoiles (activité 4)...	illustre l’importance des personnes qui composent le village d’attachements d’un élève.

Ensuite, de manière plus spécifique, le choix de l'échéancier est justifié et les liens entre les activités proposées et les éléments de la théorie de l'attachement sont exposés.

2.1 Le choix de l'échéancier proposé

Selon Noël (2003), le processus d'attachement est caractérisé par la construction d'un lien émotif entre un enfant et un adulte. Ce lien dont il est question qui permet d'être lié de façon significative à une personne, d'être attaché à elle « est un état qui s'installe avec le temps » (Noël, 2003, p. 71). Puisqu'une relation d'attachement ne se développe pas spontanément, les activités proposées dans le programme sont nombreuses, diversifiées, graduées et échelonnées sur une année scolaire entière comme le montre le tableau 15 (p. 168).

L'itinéraire de voyage est conçu de manière à ce que les activités et les capsules d'information proposées aient un lien avec les étapes du voyage soit le début, le milieu et la fin. Avant même la rentrée scolaire, l'enseignant commence à mettre des choses en place afin de permettre à la relation d'attachement d'émerger. Ensuite, pendant les mois d'août et de septembre, il amorce le voyage avec ses élèves en leur démontrant qu'à l'école, c'est lui, secondé par d'autres intervenants, qui a la principale responsabilité de s'occuper d'eux. Ainsi, comme le mentionne Howes(1999, dans Guédeney et Guédeney, 2009), puisque l'enseignant prend physiquement et émotionnellement soin de l'enfant, que sa présence est importante et régulière et qu'il l'investit émotionnellement, il a le potentiel pour devenir une figure d'attachement. Pour leur part, Barrett et Trevitt (1991, dans Geddes, 2012) constatent que l'enseignant agit à titre de « base de sécurité » dans le monde perturbant et exigeant qu'est l'école. L'enseignant serait donc considéré comme une « personne d'attachement spécifique » par les élèves. Il est primordial d'accorder du temps à l'enseignant afin qu'il cultive un contexte lui permettant de devenir cette « personne d'attachement spécifique » avant de commencer l'enseignement à proprement dit. À cet égard, selon Neufeld (2008a), « il est illusoire de commencer à enseigner avant de

Tableau 15
L'échéancier proposé

Mois	Activités à réaliser
avant la rentrée	La préparation au voyage La collaboration école-famille
août septembre	Capsule « Je m'attache » : La relation d'attachement Activité 1 : Ma valise Activité 2 : Mon sac à dos Activité 3 : Mon GPS Activité 4 : Ma constellation
octobre	Capsule « Je m'attache » : L'attachement par les sens Activité 5 : Je suis avec toi! (attachement par les sens)
novembre	Capsule « Je m'attache » : L'attachement par la similitude Activité 6 : Toi et moi, on se ressemble! (attachement par la similitude)
décembre	Capsule « Je m'attache » : L'attachement par l'appartenance et la loyauté Activité 7 : Un groupe attaché (attachement par appartenance) Activité 8 : Le jeu du GPS (attachement par loyauté)
Congé des fêtes	Écrire une carte postale (activité proposée dans la boussole sur le sentiment d'importance, p. 107)
janvier- février	Capsule « Je m'attache » : L'attachement par le sentiment d'importance Activité 9 : Mille et une merveilles (attachement par le sentiment d'importance) Activité 9.1 : L'arbre des merveilles
mars-avril	Capsule « Je m'attache » : L'attachement par l'intimité affective Activité 10 : La fleur de l'affection (attachement par l'intimité affective) Activité 11 : À qui puis-je dire je t'aime?
mai	Capsule « Je m'attache » : L'attachement par l'intimité psychologique Activité 12 : Une excursion imaginaire vers mon lieu secret (attachement par l'intimité psychologique)
juin	Activité 13 : Mon coffre aux trésors Activité 14 : Ma prochaine destination La fin du voyage

s'être appropriés les élèves » (p. 69). C'est pourquoi, la réalisation de quatre activités (activité 1, 2, 3 et 4) est proposée pour les mois d'août et de septembre.

À partir du mois d'octobre, c'est grâce aux modes d'attachement que l'enseignant développe la relation d'attachement avec ses élèves. Par le biais d'activités, les trois premiers modes soit l'attachement par les sens (activité 5), par la similitude (activité 6) et par le sentiment d'appartenance et de loyauté (activités 7 et 8) sont abordés avant le congé des fêtes à raison d'un mode par mois. Comme « on ne peut pas s'attacher sans prendre le risque d'être blessé » (Neufeld, 2008a, p. 40), il convient de commencer avec les modes les plus primitifs et donc les moins vulnérables. Par la suite, c'est en janvier, au retour du congé des fêtes, que les modes d'attachement qui nécessitent un plus grand niveau de vulnérabilité sont travaillés. Il est alors question de l'attachement par le sentiment d'importance (activité 9 et 9,1), par l'intimité affective (activités 10 et 11) et par l'intimité psychologique (activité 12). En tentant de développer la relation d'attachement avec leurs élèves en utilisant successivement les six modes d'attachement, l'enseignant leur offre différentes manières de se sentir près de lui même s'ils sont physiquement séparés. Cet attachement est nécessaire puisque c'est lui qui « rend l'enfant réceptif à l'éducation et qui permet aux parents et aux enseignants d'appliquer les responsabilités inhérentes à leur rôle respectif » (Neufeld, 2008a, p. 44).

Pour terminer, deux activités sont proposées afin de clore le voyage de façon positive et sécurisante. Les activités 13 et 14 permettent de faire le point sur le voyage réalisé en compagnie de son enseignant et de se préparer au prochain voyage que constituera l'année scolaire suivante.

2.2 L'art de cultiver un contexte favorisant la relation d'attachement

Nelsen (2012) écrit que « de nombreuses études ont montré qu'il n'est pas vraiment possible d'influencer les enfants d'une façon positive sans avoir au préalable établi un lien avec eux » (p. 46). À son tour, Neufeld (2008a) est d'avis que, que l'on soit parent, enseignant, soignant ou tout autre intervenant, l'attachement est le seul contexte qui permette de s'occuper de l'enfant immature. Il propose donc

une approche à trois volets dont l'objectif est de cultiver un contexte favorisant la relation. Ceux-ci sont les suivants : éveiller l'instinct d'attachement, créer un village d'attachements et protéger la relation. Les prochaines sections visent à établir les liens entre le contenu du programme et ces trois volets.

2.2.1 Le contenu pour éveiller l'instinct d'attachement

Puisque « jusqu'à la formation d'un attachement actif, il n'y aura pas de contexte naturel au sein duquel travailler avec l'enfant » (Neufeld, 2008a, p.69), ce volet est celui qui est le plus développé dans le programme *Voyage au pays de l'attachement*. Afin d'éveiller l'instinct d'attachement chez l'enfant, Neufeld (2008a) propose quatre moyens: entrer gentiment dans la bulle de l'enfant, donner à l'enfant « un élément de proximité » auquel se raccrocher, inviter à la dépendance et servir de boussole à l'enfant.

2.2.1.1 Entrer gentiment dans la bulle de l'enfant

Au départ, le programme contient des activités et des interventions que l'enseignant peut réaliser afin d'entrer doucement en contact avec ses élèves. Que ce soit avant le début de l'année scolaire ou au début de celle-ci, l'enseignant doit « commencer en bas de l'échelle » (Neufeld, 2008a, p. 69) afin d'attirer les enfants vers lui. Neufeld (2008a) soutient donc que « le rituel d'entrer en relation est le premier pas dans la création de l'attachement » (p. 69). À cet effet, le tableau 16 (p.171) expose les éléments du programme qui permettent d'entrer gentiment dans la bulle de l'enfant, d'aller chercher son regard et d'obtenir un sourire, un hochement de tête.

Tableau 16

Le contenu qui permet d'entrer gentiment dans la bulle de l'enfant

Contenu du programme
<p>La boussole sur l'attachement par les sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accueillir les élèves. ▪ Instaurer la 1^{re} règle d'attachement. ▪ Varier les façons de dire bonjour. ▪ Utiliser le contact physique.

L'enseignant qui entre en contact de façon amicale avec l'enfant plutôt que d'attendre qu'il y ait un problème cultive un contexte qui favorise le développement de la relation d'attachement (Neufeld, 2008a).

2.2.1.2 Donner à l'enfant « un élément de proximité » auquel se raccrocher

Par la suite, tout au long de l'année sont proposées des activités et des interventions qui visent à offrir quelque chose auquel l'enfant peut se raccrocher. Neufeld (2008a) est d'avis qu'« en s'accrochant à ce que nous lui donnons, il s'accroche à nous » (p.70). Puisque l'enfant arrive dans un nouveau milieu qu'est l'école et que, comme le mentionne Buhrmester (1992, dans Bee et Boyd, 2011), même à l'âge scolaire, les parents représentent une base de sécurité, nous désirons tout d'abord lui offrir quelque chose auquel se raccrocher qui lui permet de faire le pont entre la maison et l'école. En faisant sa valise à l'activité 1, l'enfant choisi d'apporter à l'école des éléments provenant de la maison qui sont importants pour lui et auquel il pourra se raccrocher quand le voyage sera plus difficile. Ainsi, il peut se sentir proche de ses parents par exemple, même si ceux-ci ne sont pas présents en classe. La valise constitue donc un pont d'attachement entre la maison et l'école. La *boussole pour favoriser le lien entre la maison et l'école* propose aussi des interventions qui ont pour but de donner des moyens à l'enfant de se raccrocher à l'école quand il est à la maison et de se raccrocher à la maison lorsqu'il est à l'école. Les interventions suggérées dans le programme sont énoncées dans le tableau 17 (p.172).

Tableau 17

Le contenu qui permet de donner un « élément de proximité » auquel se raccrocher

Contenu du programme	
➤	<p>La boussole pour favoriser le lien entre la maison et l'école:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ envoyer à la maison un calendrier mensuel. ▪ préparer un coin de la classe pour que les élèves puissent y mettre une photo de leurs parents. ▪ déposer les valises remplies (voir l'activité 1) dans ce même coin. ▪ faire remplir une fiche d'identité aux parents des élèves en début d'année.

Par la suite, les activités 2 et 13 offrent, elles aussi, quelque chose auquel l'enfant peut se raccrocher. Ces deux activités permettent à l'enfant de garder des traces de son voyage. À l'activité 2, l'enfant reçoit un sac à dos qu'il remplira de diverses images et auquel il pourra se référer tout au long du voyage. Quant à elle, réalisée à la fin du voyage, l'activité 13 propose de remplir un coffre aux trésors avec des éléments que l'élève veut garder en souvenir. Lorsque le voyage tire à sa fin, l'enseignant remet le sac à dos ainsi que le coffre aux trésors à chacun de ses élèves. En plus de s'y être raccroché pendant le voyage, l'enfant pourra le faire à nouveau une fois de retour à la maison et au moment d'amorcer un nouveau voyage. Ces deux éléments symbolisent des objets qui lui rappellent alors l'attachement qu'il a pour son enseignant précédent; une façon de se sentir encore près de lui malgré la séparation.

Bien qu'ils puissent être tangibles, en vieillissant, on peut offrir des éléments auxquels s'accrocher au sens figuré et non plus physiquement (Neufeld, 2008a). En effet, Neufeld (2008a, 2008b) explique qu'il existe six modes d'attachement, c'est-à-dire six façons de s'attacher. Les activités 5 à 12 présentées dans le tableau 18 (p.173) proposent donc aux élèves diverses façons de s'accrocher à l'enseignant.

En offrant quelque chose à l'enfant, on lui offre l'opportunité d'accepter le contact (Neufeld, 2008a). Par contact, on fait référence au toucher certes, mais aussi aux autres sens. L'attachement par les sens est un des modes d'attachement proposés

Tableau 18

L'utilisation des modes d'attachement comme « élément de proximité » auquel s'accrocher

Modes d'attachement	Contenu du programme
L'attachement par les sens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 5 : Je suis avec toi!
L'attachement par la similitude	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 6 : Toi et moi, on se ressemble ! ▪ La boussole sur l'attachement par la similitude ▪ La 2^e règle d'attachement
L'attachement par la loyauté et l'appartenance	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 7 : Un groupe attaché ▪ Activité 8 : Le jeu du GPS ▪ La boussole sur l'attachement par loyauté et appartenance ▪ La 3^e règle d'attachement
L'attachement par le sentiment d'importance	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 9 : Mille et une merveilles ▪ Activité 9.1 : L'arbre aux merveilles ▪ La boussole sur l'attachement par le sentiment d'importance ▪ La 4^e règle d'attachement
L'attachement par l'intimité affective	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 10 : La fleur de l'affection ▪ La boussole sur l'attachement par l'intimité affective ▪ Activité 11 : À qui puis-je dire je t'aime? ▪ La 5^e règle d'attachement
L'attachement par l'intimité psychologique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 12: Une excursion imaginaire vers mon lieu secret ▪ La boussole sur l'attachement par l'intimité psychologique ▪ La 6^e règle d'attachement

par Neufeld (2008a, 2008b). Ce premier mode est certes plutôt tangible et primitif. Toutefois, les cinq autres modes offrent tous à leur manière une façon différente de se raccrocher à l'enseignant. Donner l'impression que nous avons des points communs (attachement par la similitude), manifester notre loyauté (attachement par appartenance et loyauté), donner un signal qui indique à l'enfant qu'il est important, que nous l'apprécions (attachement par le sentiment d'importance), l'aimons

(attachement par l'intimité affective) et le comprenons (attachement par l'intimité psychologique) constituent autant d'éléments auxquels l'enfant peut se raccrocher (Neufeld, 2008a). La validation du choix des activités en fonction de chacun des modes d'attachement sera effectuée subséquemment.

2.2.1.3 Inviter l'enfant à la dépendance et lui servir de boussole

Selon Neufeld (2008a), « inviter l'enfant à dépendre de nous, c'est lui offrir notre aide et lui transmettre notre intention de prendre soin de lui » (p. 71). C'est pertinemment ce que vise l'activité 3. Lors de cette activité, l'enseignant énonce explicitement aux élèves que, tout au long de l'année, il agira à la manière d'un GPS c'est-à-dire un *Guide Personnel Sécurisant*. De la même manière qu'un vrai GPS, l'enseignant guide les élèves en leur indiquant le meilleur chemin pour atteindre leur destination finale. En restant près de l'enseignant, le voyage des élèves est facilité puisque l'enseignant a la responsabilité de le personnaliser en tenant compte de leurs besoins et de veiller à leur sécurité. L'enseignant invite les élèves à le suivre et donc à dépendre de lui.

En agissant comme un GPS, l'enseignant démontre aux élèves que, lorsqu'ils sont à l'école, c'est lui qui a la responsabilité de s'occuper d'eux. L'enseignant fait alors office de figure d'attachement, car il devient la personne vers laquelle les enfants dirigent leurs comportements d'attachement (Bowlby, 1969, dans Guédeney et Guédeney, 2009).

Pour sa part, Neufeld (2008a) utilise le terme boussole pour définir le rôle que l'adulte joue auprès de l'enfant. « Pour un enfant, un parent est de loin la meilleure boussole humaine – mais il peut être remplacé par un autre adulte, un enseignant par exemple » (Neufeld et Maté, 2005, p. 39). Dans le milieu scolaire, les enseignants ont la tâche d'orienter les élèves dans le temps et l'espace et en ce qui concerne les gens, les événements, le sens, les circonstances, l'unicité et l'importance. Ce faisant, ils

assument leur responsabilité en permettant à la connexion qui les unit à leurs élèves de se cimenter (Neufeld, 2008a).

En outre, puisque l'être humain possède un instinct d'orientation et de modelage, Neufeld et Maté (2005) soutiennent qu'« à mesure que les enfants se développent, ils ont de plus en plus besoin de s'orienter, c'est-à-dire d'établir une approche de ce qu'ils sont en tant qu'individus, du monde réel, du pourquoi des choses, de leur signification et ainsi de suite » (p. 38). À cet effet, le tableau 19 présente d'autres éléments du programme qui permettent à l'enseignant d'inviter l'enfant à la dépendance et de lui servir de boussole.

Tableau 19

Le contenu qui permet d'inviter l'enfant à la dépendance et de lui servir de boussole

Théorie de l'attachement	Contenu du programme
Inviter l'enfant à la dépendance	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Activité 3 : Mon GPS ➤ La boussole sur l'attachement par attachement psychologique : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gérer les demandes d'aide ➤ La 6^e règle d'attachement
Servir de boussole à l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Activité 3 : Mon GPS ➤ La boussole sur l'attachement par similitude : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Être la référence, le rôle de l'adulte ➤ La 2^e règle d'attachement

Bref, en entrant gentiment dans la bulle de l'enfant, en lui donnant un « élément de proximité » auquel se raccrocher, en invitant à la dépendance et en servant de boussole tel que le propose Neufeld (2008a), l'enseignant éveille l'instinct d'attachement chez ses élèves.

2.2.2 Les activités pour créer un village d'attachements

Le deuxième volet qui permet de cultiver un contexte favorisant l'attachement consiste à créer un village d'attachements. Par village d'attachements, on entend « un ensemble d'attachements positifs, une force cohésive qui offre un contexte au sein

duquel travailler avec l'enfant » (Neufeld, 2008a, p. 73). Pour ce faire, Neufeld (2008a) propose trois moyens d'y arriver : jouer les entremetteurs entre les enfants et les personnes en charge, faire les présentations nécessaires et miser sur l'attachement plutôt que sur le rôle pour interagir avec les enfants. Les deux premiers moyens se retrouvent explicitement dans le programme.

Tout d'abord, le tableau 20 (p. 177) fait ressortir le contenu du programme qui permet de jouer les entremetteurs entre les enfants et les personnes qui sont en charge. Avant de pouvoir jouer les entremetteurs entre ses élèves et d'autres intervenants, l'enseignant doit s'assurer de devenir lui-même une personne significative pour eux. En construisant une relation empathique avec l'enfant, l'enseignant devient une figure d'attachement supplémentaire à celles que l'enfant a déjà à la maison. Savoir qu'il peut se référer à une personne en qui il a confiance est essentiel afin que l'enfant se sente en sécurité à l'école et capable d'apprendre (Bombèr, 2012). C'est pourquoi, la section *La préparation au voyage* propose des gestes que l'enseignant peut poser avant même de rencontrer les élèves. Ainsi, il les prépare afin qu'ils soient disposés à former un attachement avec lui (Neufeld, 2008a). Par la suite, grâce à la section *La collaboration école-famille*, l'enseignant sollicite l'aide des parents pour favoriser le développement de la relation d'attachement avec ses élèves. En ayant une relation positive avec les parents, l'enseignant augmente les chances que ceux-ci agissent comme des entremetteurs et facilitent ainsi la connexion entre leur enfant et lui-même.

En effet, entrer en relation de façon amicale avec un adulte auquel l'enfant est attaché, en l'occurrence ses parents, constitue l'élément essentiel pour faire partie de son village d'attachements (Neufeld, 2008a). Quant à eux, les activités 4 et 14 ainsi que le contenu de *la boussole du GPS vers les étoiles* permettent à la fois de jouer les entremetteurs et de faire les présentations nécessaires. En agissant comme un « pont d'attachement », l'enseignant contribue donc à élargir le cercle d'attachements de ses élèves en lui présentant les autres adultes qui assumeront des responsabilités auprès d'eux éventuellement (Neufeld, 2008a).

Tableau 20
Le contenu qui permet de jouer les entremetteurs

Contenu du programme	
Section « La préparation au voyage »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Téléphoner ou envoyer une lettre à ses futurs élèves. ▪ Envoyer une photo, un dessin ou un indice qui permettra à l'élève de pouvoir identifier rapidement son enseignant lors de la rentrée. ▪ Rencontrer certains élèves avant la rentrée.
Section « La collaboration école-famille »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Téléphoner aux parents des élèves afin de les inviter personnellement à la rencontre du début de l'année. ▪ Offrir une pomme à chaque parent. ▪ Faire part de l'importance accordée à la relation d'attachement dans sa classe. ▪ Remettre les capsules « Je m'attache! » tout au long de l'année. ▪ Faire remplir l'autorisation symbolique de voyager. ▪ Faire remplir un questionnaire aux parents afin de mieux connaître les enfants. ▪ Choisir un moyen pour communiquer avec les parents. ▪ Accueillir les parents en classe lors de la première journée d'école
Activité 4 : Ma constellation	
La boussole du GPS vers les étoiles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afficher la photo du GPS en son absence. ▪ Présenter chaque nouvel intervenant. ▪ Organiser une petite rencontre. ▪ Remettre une liste d'élèves annotée. ▪ Afficher les photos des étoiles. ▪ Jouer les entremetteurs. ▪ Assister à une partie du premier cours en compagnie des autres enseignants. ▪ Faire référence aux étoiles. ▪ Mettre l'accent sur les matières plutôt que sur les personnes. ▪ Utiliser le calendrier. ▪ Trouver un moyen de rendre le GPS présent même lorsqu'il ne l'est pas physiquement.
Activité 14 : Ma prochaine destination	
Section « La fin du voyage »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbaliser et être explicite. ▪ Faire preuve de sensibilité ▪ Transmettre ses coordonnées. ▪ Échelonner les différentes fins. ▪ Annoncer le moment officiel où le voyage prendra fin. ▪ Marquer cette fin de manière spéciale. ▪ Clore le voyage tout en assurant une continuité.

En terminant, bien qu'il n'y ait aucune activité qui mise spécifiquement sur l'attachement plutôt que sur le rôle pour interagir auprès des enfants, le programme en entier met l'accent sur l'importance de la relation d'attachement entre l'enseignant et ses élèves. En effet, puisque la relation d'attachement fournit un contexte facilitant l'éducation et l'apprentissage, l'adulte qui veut élever un enfant doit tenter de créer un lien avec celui-ci. La force de ce lien relève davantage de ce que l'adulte est et représente pour l'enfant que de ce qu'il fait (Neufeld et Maté, 2005).

2.2.3 Les activités pour protéger la relation

Le troisième et dernier volet qui permet de cultiver un contexte favorisant la relation consiste à protéger la relation. En effet, Neufeld (2008a) est d'avis « qu'une fois que nous avons établi une relation active, il faut la protéger et la maintenir » (p. 72). Pour ce faire, le programme propose des exemples de moments privilégiés qui s'appuient sur les quatre premiers modes d'attachement soit l'attachement par les sens, par la similitude, par l'appartenance et la loyauté et par le sentiment d'importance que l'enseignant peut passer en compagnie de ses élèves. De cette façon, il fait de la relation une priorité comme le propose Neufeld (2008a). Ensuite, en développant l'attachement à l'aide des six modes d'attachement, l'enseignant aide l'élève à maintenir le lien d'attachement et ce, malgré les séparations. Il lui offre différents moyens de se sentir attaché à lui. Finalement, les moyens d'éviter le détachement défensif ne sont pas abordés dans ce programme.

2.3 Les liens entre les activités et les modes d'attachement

Rappelons que toutes les activités contenues dans le programme visent le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. Pour ce faire, puisque les modes d'attachement élaborés par Neufeld (2008a, 2008b) représentent chacun une façon différente dont un enfant peut s'attacher à un adulte, nous avons choisi de nous en inspirer pour concevoir la majorité des activités, c'est-à-dire les activités 5 à 12.

Le premier mode d'attachement de Neufeld (2008a) est l'attachement par les sens. L'activité 5 « Je suis avec toi! » propose d'offrir à l'élève un sac contenant des objets qui font référence à l'enseignant. Lorsque l'élève est physiquement séparé de son enseignant, lorsqu'il est à la maison par exemple, le contenu du sac lui permet de se sentir près son enseignant. Cela permet de maintenir le lien d'attachement qui les unit.

Le deuxième mode d'attachement consiste à s'attacher grâce à la similitude (Neufeld, 2008a). C'est donc dire que l'enfant se sent près d'une personne lorsqu'il constate qu'il a des points communs avec elle. L'activité 6 « Toi et moi, on se ressemble! » permet de développer ce mode d'attachement puisqu'elle vise à faire ressortir de diverses façons les points communs entre l'élève et son enseignant.

Quant à lui, le troisième mode d'attachement, c'est-à-dire l'attachement par l'appartenance et la loyauté, est exploité dans le programme grâce aux activités 7 et 8. L'activité 7 « Un groupe attaché » permet aux élèves de constater qu'ils appartiennent à un groupe et donc qu'ils ont leur place au sein de celui-ci. C'est une manière de symboliser qu'en faisant partie du groupe, les élèves sont tous attachés à leur enseignant. Pour sa part, l'activité 8 « Le jeu du GPS » rappelle aux élèves que l'enseignant est la personne responsable de les guider et qu'il est donc important de l'écouter. D'ailleurs, Neufeld (2008a) considère que ce mode d'attachement est nécessaire pour que l'enfant développe un instinct d'obéissance naturel.

Les activités 9 et 9.1 permettent de souligner le fait que, chacun à leur façon, les élèves sont merveilleux. En prenant un moment pour faire ressortir le caractère exceptionnel de chacun de ses élèves, ceux-ci se sentent valorisés et appréciés par leur enseignant. Puisque l'objectif de ces activités est que tous les élèves se sentent importants aux yeux de leur enseignant, elles visent donc le développement de la

relation d'attachement par le biais du quatrième mode d'attachement de Neufeld (2008a) : l'attachement par le sentiment d'importance.

Pour sa part, le cinquième mode d'attachement consiste à se sentir attaché grâce à l'intimité affective. L'activité 10 « La fleur de l'affection » permet de mettre l'accent sur ce que l'élève apprécie chez son enseignant. Avec, sur chacun de ses pétales, des mots gentils concernant l'enseignant, la fleur de l'affection illustre bien tous les sentiments d'amour, d'affection et de chaleur qui sont au cœur de cette quête d'intimité affective que les élèves portent en eux (Neufeld, 2008a). L'activité 11 « À qui puis-je dire je t'aime? » constitue un complément pertinent à cette activité en permettant aux élèves de prendre conscience de la hiérarchie existante entre leurs différents liens attachements. En effet, dépendant de la qualité et de la quantité de soins prodigués, la force du sentiment de sécurité de ces relations ainsi que les sentiments qu'elles entraînent ne seront pas les mêmes (Neufeld, 2008a).

Finalement, le dernier et le plus vulnérable des modes d'attachement, l'attachement par l'intimité psychologique, est abordé par le biais de l'activité 12 « Excursion imaginaire vers mon lieu secret ». Poursuivant l'objectif de faire prendre conscience aux élèves que, dans ce lieu, il y a des adultes qui sont là pour prendre soin d'eux, c'est-à-dire les écouter, les comprendre, les aider et les aimer, cette activité permet à l'enseignant de leur signifier qu'il est une de ces personnes. En atteignant cette intimité psychologique avec une personne à laquelle il est attaché, l'enfant a donc le sentiment de se savoir connu et de se sentir malgré cela aimé, accepté, bienvenu et invité à exister (Neufeld, 2008a).

Bref, grâce aux sections précédentes, il est possible de constater que le contenu du programme *Voyage au pays de l'attachement*, que ce soit le guide de voyage aussi bien que les activités et les outils contenus dans l'*itinéraire de voyage*, a été conçu en tenant compte des théories relatives à la relation d'attachement. Les notions théoriques, nos connaissances et nos expériences professionnelles ainsi que

l'évaluation du programme par une équipe de six évaluatrices nous ont permis de créer une version finale du programme qui constitue, à notre avis, un outil visant à favoriser le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. Pour terminer ce dernier chapitre, il ne reste plus qu'à répondre à la question spécifique de recherche.

3. LA RÉPONSE À LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

La méthodologie utilisée dans le cadre de cet essai désirait nous permettre de répondre à la question spécifique de recherche présentée au premier chapitre qui s'énonçait comme suit : Quelles seraient les composantes d'un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves?

Grâce à l'évaluation du programme par les évaluatrices, à l'application de leurs recommandations dans sa version finale ainsi qu'à la validation théorique de son contenu, nous estimons avoir atteint notre objectif de recherche. Tel qu'énoncé précédemment, l'objectif spécifique de la présente recherche consistait à concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. À cet effet, à l'intérieur du programme conçu dans le cadre de la présente recherche :

- les principales notions relatives aux théories de l'attachement sont transmises par le biais de l'analogie du voyage et vulgarisées afin d'être accessibles à une variété de lecteurs;
- le contenu démontre l'importance de développer la relation d'attachement en milieu scolaire comme en témoigne, entre autres, la place accordée au contenu du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001);
- les activités et les outils proposés s'appuient sur du contenu théorique notamment sur les styles d'attachement (Ainsworth, 1978; Main et Salomon 1990, dans Bee et Boyd, 2011) et sur les modes d'attachement (Neufeld, 2008a);

- l'échéancier est proposé selon une séquence logique;
- tout le matériel nécessaire à la réalisation des activités est inclus.

Ayant respecté toutes les étapes du cadre méthodologique établi au troisième chapitre basé sur les écrits de Van der Maren (1999), Harvey et Loisel (2009) et Paillé (2007), nous pouvons donc confirmer que notre recherche s'inscrit dans une démarche scientifique de développement d'objet et poursuit un enjeu pragmatique.

CONCLUSION

La présente recherche poursuivait l'objectif de concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. Pour ce faire, nous avons cherché à acquérir des connaissances théoriques sur l'attachement ainsi qu'à y intégrer nos expériences professionnelles. Une fois conçu, le programme a été présenté à six évaluatrices qui avaient ou non des connaissances relatives à la relation d'attachement. Nous avons, par la suite, recueilli leurs commentaires et recommandations qui visaient à améliorer la première version du programme. Enfin, des modifications ont été apportées afin que la version finale du programme *Voyage au pays de l'attachement* constitue un outil de qualité pour guider les enseignants qui désirent développer la relation d'attachement avec leurs élèves.

En guise de conclusion, cette recherche se termine par un survol des différents chapitres ainsi que par une présentation des impacts et des limites de cette recherche et des recommandations pour les recherches ultérieures.

1. LE SURVOL DES DIFFÉRENTS CHAPITRES

Tout d'abord, le premier chapitre a permis d'établir le contexte personnel et professionnel dans lequel le présent projet de recherche a pris racine. Un bref énoncé sur l'importance de l'attachement pour les enfants, spécifiquement en milieu scolaire, ainsi que sur la rareté des ressources sur le sujet qui s'adressent aux intervenants du milieu scolaire vient corroborer notre source d'intérêt pour l'objet de recherche qui consiste à tenir compte de l'attachement en enseignement.

Afin de concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves, il s'est avéré nécessaire de faire une recension des écrits nous permettant

d'élaborer un cadre théorique. Les principaux concepts relatifs aux théories de l'attachement ont donc été présentés au deuxième chapitre.

Quant à lui, le troisième chapitre nous a permis de définir et de justifier l'orientation méthodologique choisie pour cette recherche. Premièrement, l'approche qualitative semble la plus appropriée puisque, comme le mentionne Angers (2000), celle-ci vise à qualifier les phénomènes plutôt qu'à les mesurer. L'évaluation du programme par le biais des entretiens de recherche a permis de produire et d'analyser des données descriptives favorisant le développement d'un outil qui donne accès à une compréhension du phénomène de l'attachement en milieu scolaire. Deuxièmement, il s'agit d'une recherche appliquée puisqu'elle s'appuie sur des théories, des principes ou des connaissances, mais vise à solutionner des problèmes d'ordre pratique (Legendre, 2005). En effet, notre recherche prend appui sur les théories relatives à l'attachement tout en poursuivant le but d'outiller concrètement les enseignants qui désirent favoriser le développement de la relation d'attachement dans leur classe. Troisième, visant la résolution de problèmes de fonctionnement de la pratique par la recherche de solutions qui y sont ancrées (Van der Maren, 1999), l'enjeu de cette recherche est de nature pragmatique. Enfin, la solution à notre problème de recherche étant la conception d'un programme, cette recherche s'inscrit dans une démarche de développement d'objet considérant que celle-ci consiste à concevoir un outil ou un objet matériel et à le tester avant de l'utiliser de manière régulière (Van der Maren, 1999). En terminant, afin de circonscrire les différentes étapes guidant le développement d'un objet, nous avons établi une démarche rigoureuse inspirée des écrits de Van der Maren (1999), d'Harvey et Loisel (2009) et de Paillé (2007).

Une fois la conception de la première version du programme complétée, celle-ci a été soumise à une évaluation par une équipe d'expertes composée de six évaluatrices. Le chapitre quatre s'est donc employé à présenter et à analyser les commentaires recueillis par le biais des entretiens de recherche. Une rétroaction aux

commentaires a été formulée et les modifications apportées au programme ont été exposées de façon détaillée.

En terminant, le cinquième chapitre se divisait en deux volets. D'une part, il nous a permis de présenter le programme *Voyage au pays de l'attachement*. L'analogie du voyage sur laquelle repose le programme, le contenu du *guide de voyage*, les activités et outils de l'*itinéraire de voyage*, les autres sections ainsi que la place accordée au PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) ont été décrits. D'autre part, nous avons validé le programme sur le plan théorique en exposant les liens avec les divers concepts du cadre théorique explicité au deuxième chapitre. Enfin, il nous a été possible de répondre à la question spécifique de recherche.

2. LES IMPACTS DE LA RECHERCHE

Au moment d'écrire ces lignes, la présente recherche n'étant pas encore publiée, grâce, entre autres, aux entretiens de recherche, il nous est pourtant possible d'affirmer qu'elle aura des impacts sur les enseignants et les formateurs de même que sur la chercheuse et ce, au plan professionnel et personnel. C'est d'ailleurs ce dont il est question dans les prochaines sections.

2.1 Les impacts sur les enseignants et les formateurs

Tel que présenté au quatrième chapitre, un des éléments que nous avons voulu valider par le biais des entretiens de recherche est la façon dont les évaluatrices prévoient réinvestir le contenu du programme dans leur pratique. Il nous a donc été possible de noter des impacts sur les enseignants notamment d'utiliser des activités et des outils d'intervention qui prédisposent aux apprentissages, de posséder des moyens de mieux intervenir et d'améliorer la qualité de la relation élève-enseignant, d'aborder la relation d'attachement avec les élèves, de faire des liens avec l'intelligence émotionnelle ou la discipline *Éthique et culture religieuse* ou encore de faciliter la gestion de classe, la socialisation ou la résolution de conflits. Le

programme conçu dans le cadre de cette recherche constitue donc un moyen complet et accessible qui s'adresse aux enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire afin qu'ils puissent faire la différence dans la vie de leurs élèves.

En outre, comme l'a mentionné une évaluatrice qui est conseillère pédagogique et formatrice en intelligence émotionnelle, le programme pourrait aussi être utile dans la pratique des formateurs que ce soit dans le dossier de l'insertion professionnelle qui vise à soutenir de jeunes enseignants ou en complément aux formations en intelligence émotionnelle. Bien certainement, nous sommes fiers de constater que le programme que nous avons conçu semble rejoindre et être apprécié des intervenants du milieu scolaire, mais la chercheuse a, elle aussi, pu constater des impacts sur elle-même au plan professionnel et personnel.

2.2 Les impacts sur la chercheuse au plan professionnel

Sur le plan professionnel, la chercheuse a pu constater quelques impacts qui surgissent de cette première expérience de recherche. Tout d'abord, celle-ci est venue combler un désir voire un besoin de savoir, de découvrir et ce, afin de devenir une meilleure enseignante, c'est-à-dire une enseignante qui cherche à comprendre ses élèves et à les accompagner de façon sécurisante. Grâce aux nombreuses lectures effectuées afin d'étoffer le cadre théorique de ce projet ainsi qu'au programme créé, elle possède maintenant un bagage avec lequel elle se sent plus compétente pour agir en tant que figure d'attachement auprès de ses élèves et ainsi favoriser le développement de la relation d'attachement qu'elle a avec eux.

Ensuite, cette recherche saura contribuer à son avancement professionnel en lui donnant accès à des projets qui sauront la stimuler. Ainsi, elle pourra agir en tant qu'agent multiplicateur et transmettre sa passion pour la relation d'attachement en milieu scolaire. À ces impacts sur le plan professionnel s'ajoutent ceux sur le plan personnel.

2.3 Les impacts sur la chercheuse au plan personnel

Mener à terme cette recherche a été une expérience riche sur le plan personnel. Pendant ces deux années, la chercheuse a su faire preuve de rigueur, de persévérance et d'organisation. Elle a su se faire confiance tout en sachant qu'elle pouvait recourir à des personnes de confiance. C'est donc avec un énorme sentiment d'accomplissement et de fierté que cette recherche prend fin.

Bien que cette recherche comporte plusieurs impacts positifs sur les intervenants du milieu scolaire ainsi que sur la chercheuse, il nous semble important de mentionner qu'elle possède ses limites. Celles-ci sont présentées dans la section qui suit.

3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Pour l'instant, nous entrevoyons deux principales limites à cette recherche. La première étant que le contenu du programme conçu n'ait pas été expérimenté dans son ensemble. Par contre, certaines activités et certains outils ont été inspirés du vécu de la chercheuse en classe. S'appuyant sur certains modèles de recherche développement, Loiselle (2001) est d'avis que ces démarches apparaissent exigeantes. En effet,

plusieurs des étapes suggérées dans ces modèles, comme l'analyse des besoins, l'évaluation du produit ou la phase d'implantation et de diffusion pourraient à elles seules constituer une recherche complète. La démarche intégrale proposée par ces auteurs a l'avantage d'amener la réalisation d'un produit dont on a vérifié l'efficacité et dont on a assuré l'implantation dans le milieu. Toutefois, cette démarche semble davantage adaptée aux équipes de recherche disposant de ressources importantes qu'au chercheur isolé bénéficiant de moyens limités. (Loiselle, 2001, p.87)

C'est donc dire que, pour cette recherche, le cycle complet de développement d'objet tel que proposé par Harvey et Loiselle (2009) n'est pas entièrement respecté puisque

le programme n'a pas été expérimenté. À cet effet, l'implantation du programme dans le milieu pourrait être réalisée dans le cadre d'une recherche subséquente.

Bien que le programme s'adresse aux enseignants du préscolaire, de 1^{re} et de 2^e année du primaire, dans sa forme actuelle, il ne pourrait guère être utilisé par les enseignants de ces trois niveaux d'une même école. En effet, le nombre d'activités étant restreint, une fois vécues au préscolaire par exemple, les enseignants de 1^{re} et de 2^e année ne pourraient pas les utiliser. Cela constitue donc la deuxième limite de cette recherche. Toutefois, la théorie transmise, l'analogie du voyage et les outils d'intervention proposés pourraient demeurer les mêmes afin d'instaurer une continuité qui s'avérerait sécurisante pour les élèves.

4. LES RECOMMANDATIONS POUR DES RECHERCHES ULTÉRIEURES

Bien certainement, bon nombre de recherches pourrait venir compléter la recherche menée dans le cadre de cet essai qui visait à concevoir un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves.

Tout d'abord, comme il l'a été mentionné précédemment, l'expérimentation du programme dans son ensemble pourrait faire l'objet d'une autre recherche. Ensuite, afin de pallier à la deuxième limite énoncée ci-haut, il serait intéressant de concevoir d'autres activités qui feraient en sorte que les enseignants de différents niveaux d'une même école pourraient utiliser ce programme. D'ailleurs, comme certaines évaluatrices l'ont mentionné, ce n'est pas parce que les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire travaillent de manière à favoriser le développement de la relation d'attachement que le tour est joué. Il convient de continuer à s'en soucier avec les élèves du 2^e et du 3^e cycle. Une recherche subséquente pourrait donc cibler le développement de la relation d'attachement chez cette clientèle plus vieille.

Enfin, une évaluatrice a souligné que le programme lui avait donné des mots pour aborder l'attachement avec ses élèves et les y conscientiser. Cela n'étant pas l'objectif visé par notre recherche, nous sommes toutefois d'avis qu'il pourrait faire l'objet d'une autre recherche qui viserait à aborder l'attachement avec les enfants. Bref, les possibilités sont nombreuses pour donner suite à la présente recherche.

En conclusion, nous avons proposé une façon de développer la relation d'attachement par le biais de l'analogie du voyage, mais il existe certainement une multitude d'autres façons de le faire. Nous espérons que cette recherche aura su stimuler l'intérêt des intervenants du milieu scolaire pour intégrer la relation d'attachement dans leur pratique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainsworth, M. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Angers, M. (2000). *Initiation à la méthodologie des sciences humaines* (3^e éd.). Anjou : Les Éditions CEC inc.
- Bee, H. et Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie : Psychologie du développement humain* (Trad. par F. Gosselin) (4^e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1^{re} éd. 2002).
- Bélair, F. (2007). *Ma classe-qualité : des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la théorie du choix*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Berthoz, S. (2011). L'alexithymie ou le silence des émotions. *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, 7, 90-95.
- Bombèr, L.-M. (2012). *Aider l'élève en souffrance, Stratégies pratiques pour aider les enfants qui ont des difficultés d'attachement* (Trad. Par Françoise Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Boniwell (2011). L'éducation positive: apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes *In* C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 539-556). Bruxelles: De Boeck.
- Boutet, C. et Robillard, R. (2011a). *Les déficits d'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – Relation d'attachement en enseignement. Université de Sherbrooke. Cohorte de Ste-Thérèse. Printemps 2011.
- Boutet, C. et Robillard, R. (2011b). *Paradigme de Neufeld : les modes d'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – Relation d'attachement en enseignement. Université de Sherbrooke. Cohorte de Ste-Thérèse. Printemps 2011.
- Boutet, C. et Robillard, R. (2011c). *Caregiving, mentalisation et cie*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – Relation d'attachement en enseignement. Université de Sherbrooke. Cohorte de Ste-Thérèse. Printemps 2011.

- Boutet, C. et Robillard, R. (2011d). *Paradigme de Neufeld : Introduction*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – Relation d’attachement en enseignement. Université de Sherbrooke. Cohorte de Ste-Thérèse. Printemps 2011.
- Boutin, G. (1997). *L’entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec.
- Bouzigon, M. et Villeneuve, S. (2005). *L’Allégorie de l’enseignante-phare*. [vidéo sous forme de présentation Powerpoint]. Montréal : Commission scolaire Pointe-de-L’Île.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. Tome 1 : L’attachement* (Trad. par Jeannine Kalmanovitch). Paris : PUF (1^{re} éd. 1969).
- Breton, D. (2009). *La fabuleuse histoire des îles! Une introduction à la théorie de l’attachement*. Montréal : Association pour la Santé et la Sécurité du Travail, Secteur affaires sociales.
- Descôteaux, J. et Brault-Labbé, A. (2011). *Motivation et émotion*. Anjou: Éditions CEC.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal: Chenelière.
- Espinosa, G. (2002). La relation maître-élève dans sa dimension affective : un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L’affectivité dans l’apprentissage* (p.159-179). Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Fillion, M. (2014). *Élaboration d’un guide qui expose des priorités d’intégration de l’intelligence émotionnelle en classe du primaire tout en tenant compte du développement des compétences en français*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gauthier, Y., Fortin, G. et Jeliu, G. (2009). *L’attachement, un départ pour la vie*. Montréal : Éditions CHU Sainte-Justine.
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d’apprentissage. L’influence de l’attachement sur le comportement en classe* (Trad. Par Françoise Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l’école québécoise. Version approuvée*. Québec : Ministère de l’Éducation du Québec.

- Gouvernement du Québec (2011). *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire : instruction annuelle 2011-2012*, Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Guédeney, N et Guédeney, A. (2009). *L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée*. Pays-Bas : Elsevier Masson.
- Guédeney, N et Guédeney, A. (2010). *L'attachement : approche clinique*. Pays-Bas : Elsevier Masson.
- Guittet, A. (2002). *L'entretien. Techniques et pratiques*. Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 1983).
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Kérouac, M. (2008). *Métaphore : Manuel de communication métaphorique : métaphores et contes populaires, pédagogiques et thérapeutiques* (5^e édition). Canton de Hatley: MKR éditions (1^{re} éd. par les Éditions du III^e millénaire, 1989).
- Lambert, M.-J. (2009). *L'attachement et l'apprentissage : outil de travail pour les intervenants des milieux scolaires et sociaux*. SAJE Éditions : Val-Morin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Guérin éditeur (1^{re} éd. 1988).
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques *In* Anadon, M. (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.77-97). Québec : Presses de l'université Laval.
- Masson, M. (2012). *Élaboration d'un guide susceptible de favoriser un lien d'attachement entre l'élève et son enseignant en allègement de tâche*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Montagner, H. (2006). *L'attachement. Les débuts de la tendresse*. Paris : Odile Jacob.

- Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C. et Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Revue canadienne des Sciences du comportement*, 31(2), 107-118.
- Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C. et Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant. In G.M. Tarabulsky, S. Larose, D.R. Pederson et G. Moran (dir), *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain* (p.155-180). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Nelsen, J. (2012). *La discipline positive : en famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance* (Trad. par Béatrice Sabaté). Paris : Les éditions du Toucan.
- Neufeld, G. et Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parent* (Trad. par L. Chrétien et M. Chrétien). Montréal : Éditions de l'Homme.
- Neufeld, G. (2008a). *Rejoindre les jeunes en difficulté*. Semaine intensive de formation. Montréal.
- Neufeld, G. (2008b). *Les facteurs de l'enseignabilité. Rejoindre les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement*. Cours de formation à distance. Vancouver: Institut Neufeld.
- Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons. Le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal : Béliveau Éditeur.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Université.

ANNEXE A

DESCRIPTION DU PROGRAMME FLUPPY

But :	Stimuler le développement des comportements prosociaux des enfants de 4 à 6 ans
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'apprentissage des habiletés sociales (prendre contact avec les autres, identifier ce que l'autre ressent, proposer son aide, savoir accepter un refus, partager, respecter les autres, le matériel et l'environnement, inclure quelqu'un dans son jeu, coopérer). ▪ Le contrôle de soi (savoir que faire lorsqu'on est fâché et lorsqu'on est l'objet de moqueries). ▪ La communication de ses émotions (identifier les émotions : joie, tristesse, colère, peur). ▪ La résolution de problèmes interpersonnels. ▪ L'apprentissage de quatre comportements observés fréquemment chez les enfants compétents socialement (quand quelqu'un me parle, je le regarde avec mes yeux et je l'écoute avec mes oreilles; je lui pose des questions; je dis comment je me sens; je propose de bonnes idées).
Description volet 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 15 activités de 30 minutes ▪ Un atelier aux deux ou trois semaines ▪ L'enseignant et le professionnel (travailleur social, psychologue ou psychoéducateur) donnent vie au chien marionnette Fluppy et à ses onze amis. <p>Thèmes des modules :</p> <p>Identification des émotions, la joie, la tristesse, la colère, la peur, prendre contact avec les autres, ce que l'autre ressent (interaction), proposer mon aide, savoir accepter un refus, partager un jouet ou du matériel, prendre soin du matériel et respecter ceux qui m'entourent, inclure quelqu'un dans mon jeu, la coopération, que faire lorsque je suis fâché et que faire lorsqu'on se moque de moi</p>
Description volet 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 15 rencontres à domicile sont proposées aux parents des enfants qui présentent des troubles du comportement. ▪ Sujets abordés : le renforcement positif, le système de conséquences, la qualité des interactions et la gestion des problèmes.
Description volet 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutien offert à l'enseignant par l'intervenant qui rencontre les familles afin de revoir la gestion des comportements difficiles et l'évaluation et l'intégration des enfants en difficulté.

Tiré de Fillion, M. (2014). *Élaboration d'un guide qui expose des priorités d'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe du primaire tout en tenant compte du développement des compétences en français*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

ANNEXE B

DESCRIPTION DU PROGRAMME VERS LE PACIFIQUE

But :	Prévenir la violence par la promotion de conduites pacifiques	
Objectifs généraux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer chez les élèves des habiletés permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques; ▪ Former les élèves à la résolution de conflits. 	
Objectifs spécifiques	<p>Volet 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aider les jeunes à améliorer leurs relations avec autrui et augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres; ▪ Encourager les jeunes à acquérir des habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi; ▪ Favoriser chez les jeunes une vision différente des situations conflictuelles; ▪ Développer chez les jeunes une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure gestion de leurs conflits. <p>Volet 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amener les jeunes à utiliser la médiation comme alternative efficace aux approches infructueuses de résolution des conflits; ▪ Reconnaître et développer les compétences des jeunes quant à leur pouvoir de résoudre des conflits ▪ Encourager les jeunes à s'impliquer dans la résolution de conflits; ▪ Responsabiliser les jeunes dans la gestion de leurs propres conflits. 	
Description volet 1	<p>Précolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 19 ateliers ▪ 40 – 60 minutes par atelier ▪ un atelier par semaine <p>Thèmes abordés : Introduction, la connaissance de soi, les sentiments, l'empathie, la gestion des sentiments, la communication, l'écoute, la recherche de solution et conclusion</p>	<p>Primaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 9 ateliers + 3 ateliers de révision ▪ 50 minutes par atelier ▪ un atelier aux 2 à 3 semaines <p>Thèmes abordés : Le conflit, les sentiments, la colère, la communication, l'écoute, l'empathie, l'estime de soi, la recherche de solutions et la résolution des conflits</p>
Description volet 2	Le volet 2 consiste principalement à la formation de médiateurs (élèves) qui aideront leurs pairs dans la résolution des conflits.	

Tiré de Fillion, M. (2014). *Élaboration d'un guide qui expose des priorités d'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe du primaire tout en tenant compte du développement des compétences en français*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

ANNEXE C

DESCRIPTION DE LA TROUSSE L'ÉCOLE, AU CŒUR DE L'HARMONIE

But :	Prévenir la violence et développer les habiletés sociales des élèves de 5 à 12 ans
Objectifs principaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aider les jeunes à identifier les différentes formes de violence dans leur milieu : directe, indirecte, physique et verbale. ▪ Outiller les jeunes pour leur permettre de réagir à la violence de façon appropriée. ▪ Développer leurs habiletés sociales. ▪ Enseigner et appliquer des stratégies de résolution des conflits interpersonnels.
Description	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trentaine d'activités (modifiées selon les cycles) ▪ Plusieurs activités présentent des contenus qui permettent de développer des compétences du PFÉQ : <ul style="list-style-type: none"> ○ Écrire des textes variés et communiquer oralement (français) ○ Réaliser des créations plastiques personnelles (arts plastiques) ○ Réfléchir sur des questions éthiques et pratiquer le dialogue (éthique et culture religieuse) <p>L'ensemble des activités de la trousse fait référence aux comportements « cœur » et « pique ». Les comportements qui créent ou entretiennent les amitiés ou qui favorisent l'harmonie sont représentés par le « Cœur ». Les comportements qui détruisent l'harmonie, qui provoquent ou accentuent les conflits sont représentés par le « Pique. »</p> <p>Thèmes :</p> <p>1^{re} partie : prévention de la violence</p> <p>1- Reconnaître ce qui construit ou détruit l'harmonie</p> <p>2- Les gestes et les paroles qui blessent</p> <p>3- Les gestes et les paroles du cœur (qui font du bien)</p> <p>4-Du négatif au positif. Transformer les piques en cœur</p> <p>2^e partie : développement des habiletés sociales</p> <p>5- Des outils pour développer la connaissance de soi et des autres</p> <p>6- Des outils pour une meilleure communication</p> <p>7- Des stratégies de résolution des conflits</p>

Tiré de Fillion, M. (2014). *Élaboration d'un guide qui expose des priorités d'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe du primaire tout en tenant compte du développement des compétences en français*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

ANNEXE D

DESCRIPTION DU PENN RESILIENCY PROGRAM

But :	Réduire la dépression chez les adolescents et manifester un fonctionnement positif.
Objectifs principaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Augmenter la résilience. ▪ Promouvoir l'optimisme, les compétences de coping adaptatif et une résolution de problèmes efficace via l'application des principes de la thérapie comportementale cognitive à des populations normales.
Description	<p>C'est un programme préventif d'enseignement sous forme d'intervention en milieu scolaire basé sur les sept compétences de résilience «se prêtant à l'apprentissage». Le programme enseigne aux enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'identification des sentiments, ▪ la tolérance à l'ambiguïté, ▪ le style explicatif optimiste, ▪ la façon d'analyser les causes des problèmes, ▪ l'empathie, ▪ l'auto-efficacité et ▪ la façon de prendre des initiatives ou d'essayer de nouvelles choses. <p>Le Penn Resiliency Program est dispensé dans des classes d'élèves de 10 à 14 ans selon 12 sessions de 90 à 120 minutes.</p>

Inspiré de Boniwell (2011). L'éducation positive: apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes In C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 539-556). Bruxelles: De Boeck.

ANNEXE E

DESCRIPTION DU SPARK RESILIENCY PROGRAM

But :	Apprendre comment une situation de tous les jours peut enclencher chez eux un pilote automatique (sentiments et émotions) en utilisant des scénarios hypothétiques élaborés via des consultations préalables avec des élèves dans des écoles pilotes.
Objectifs principaux	<ul style="list-style-type: none"> • Remettre en question leur interprétation ou toute situation de vie. • Considérer des alternatives en mettant leurs perroquets «à l'essai». • Comprendre leurs réponses émotionnelles automatiques. • Apprendre à contrôler leurs réactions comportementales non constructives.
Description	<p>Ce programme constitue un nouvel apport au monde de l'éducation positive préventive. Développé pour des quartiers défavorisés de Londres Est et dispensé en ces mêmes lieux, le programme exploite les résultats de recherche de quatre champs d'études pertinents:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la thérapie comportementale cognitive, ▪ la résilience, ▪ la croissance post-traumatique et ▪ la psychologie positive. <p>Formé sur l'acronyme SPARK, il apprend aux élèves à décomposer des situations simples et complexes en éléments agréables d'une :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Situation (Situation), ▪ Perception (Perception), ▪ Pilote Automatique (Autopilot), ▪ Réaction (Reaction) et ▪ Savoir (Knowledge). <p>Afin d'aider les élèves à comprendre ces concepts, ils sont initiés à des «perroquets de perception», ces créatures imaginaires représentant les distorsions courantes de la cognition et de la pensée humaine.</p> <p>Ils sont en outre initiés aux compétences de l'affirmation et de la résolution de problèmes, et assistés dans leur développement de leurs «muscles de résilience» via l'identification de leurs forces, des réseaux de soutien social, des sources d'émotion positive et des expériences de résilience antérieures.</p>

Inspiré de Boniwell (2011). L'éducation positive: apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes In C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 539-556). Bruxelles: De Boeck.

ANNEXE F
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET

Prévost, le 19 mars 2014

Bonjour,

Connaissant votre intérêt pour le développement de la relation d'attachement des élèves du préscolaire et du primaire et/ou votre expérience comme enseignante ou professionnelle dans le domaine de l'éducation, nous sollicitons votre participation aux avancées de notre recherche.

En effet, nous aimerions recevoir vos commentaires sur la production d'un programme qui vise le développement la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du premier cycle et leurs élèves.

Malgré que plusieurs auteurs admettent que la relation d'attachement joue un rôle déterminant dans le développement de l'enfant, peu d'entre eux se sont penchés sur son développement à l'âge préscolaire et scolaire. Pourtant, la relation entre un enseignant et ses élèves est un facteur qui influence les apprentissages. Quotidiennement, les enseignants doivent tout mettre en œuvre afin de favoriser la création de liens significatifs avec leurs élèves. En effet, les écrits confirment que ces liens prédisposent aux apprentissages. Certains auteurs attestent aussi que c'est la relation d'attachement qui crée un contexte favorable à l'éducation d'un enfant (Neufeld et Maté, 2005). Pour développer cette relation d'attachement empreinte d'affectivité, les enseignants doivent comprendre son importance et être outillés pour le faire. Voilà pourquoi nous désirons porter à votre attention le programme *Voyage au pays de l'attachement*.

Le programme développé vise donc à offrir aux enseignants:

- des informations théoriques sur le concept de l'attachement;
- des activités présentées selon une séquence logique qui visent le développement d'une relation d'attachement entre les enseignants de préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves.
- des outils qui permettent de favoriser le développement de la relation d'attachement;

Afin de nous assurer une bonne collaboration, voici nos attentes et ce que nous vous proposons en retour.

Engagement des évaluatrices

En participant à cette recherche, vous acceptez :

- de lire le programme *Voyage au pays de l'attachement*;
- de participer à une entrevue collective qui sera enregistrée (fin avril);
- de ne pas reproduire pour autrui ou diffuser le contenu du programme sans le consentement de l'équipe de recherche.

Engagement de l'équipe de recherche

En ce qui concerne l'équipe de recherche, celle-ci s'engage :

- à vous laisser libre d'interrompre à tout moment votre participation à cette recherche;
- à utiliser l'enregistrement vidéo dans le seul but de prendre en note vos commentaires et à le présenter à l'évaluateur de l'essai, si celui-ci en fait la demande;
- à utiliser un pseudonyme, si nécessaire, pour ne pas associer votre nom à vos réponses.

N'hésitez pas à communiquer avec nous si vous avez des questions.

Karel Laflamme

Étudiante chercheuse à la maîtrise

Richard Robillard

Directeur de l'essai de maîtrise

ANNEXE G

LETTRE DE CONSENTEMENT DES ÉVALUATRICES

Je confirme ma participation au projet de recherche de Karel Laflamme et Richard Robillard qui porte sur l'élaboration d'un programme qui favorise le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves. Celle-ci consistera à la lecture du programme et à une entrevue collective afin de partager mes commentaires sur celui-ci.

J'accepte que l'entrevue à laquelle je participerai soit enregistrée pour que l'équipe de recherche puisse prendre en note les commentaires émis et la présenter, s'il y a lieu, à l'évaluateur.

Je comprends que le programme d'activités me sera donné à titre gracieux, mais que je ne pourrai pas le reproduire pour autrui ou le diffuser sans le consentement de l'équipe de recherche.

Je pourrai à tout moment, me retirer de ce projet de recherche, sans conséquence, ni préjudice.

Merci de votre précieuse collaboration dans la réalisation de ce projet de recherche.

Karel Laflamme, étudiante chercheuse à la maîtrise
Richard Robillard, directeur de l'essai de maîtrise

Évaluatrice	Signature	Date
Étudiante chercheuse	Signature	Date

ANNEXE H

QUESTIONNAIRE REMIS AUX ÉVALUATRICES POUR L'ÉVALUATION DU PROGRAMME

Questionnaire sur le programme *voyage au pays de l'attachement* qui vise à favoriser le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire et leurs élèves

SECTION INTRODUCTION AU GUIDE

1. En quoi les liens faits avec le **Programme de formation de l'école québécoise** vous semble-t-il pertinent ? Ajouteriez-vous d'autres informations? Si oui, lesquelles?
2. Est-ce que les **explications sur les sections du programme** permettent de bien comprendre son fonctionnement?

SECTION LE GUIDE DE VOYAGE

3. De quelle manière l'utilisation de l'**analogie du voyage** vous a-t-elle permis de découvrir les connaissances relatives à la théorie de l'attachement?
4. Croyez-vous que la présentation des **quatre types d'enfants** vivant au pays de l'attachement est réalisée avec suffisamment de clarté? Quelles précisions apporteriez-vous ?
5. De quelles façons les sections **souvenirs de voyage** sont-elles utiles?
6. Est-ce que le guide de voyage contient suffisamment d'informations pour les enseignants qui ont peu de connaissances sur la relation d'attachement?

Sinon, y a-t-il des informations sur la relation d'attachement que vous jugez essentielles pour un enseignant qui débute dans l'intégration de celle-ci en classe et qui devraient être incluses dans le programme?

SECTION L'ITINÉRAIRE DE VOYAGE

7. L'**échancier** proposé vous semble-t-il adéquat et réaliste? Expliquez votre réponse.

8. Les **activités** sont-elles suffisamment détaillées pour que l'enseignant puisse les utiliser en classe?
9. Quelle est votre appréciation du choix des **activités** et des **outils** au regard du développement de la relation d'attachement avec des élèves ?
10. Les éléments présentés dans la section **boussole** vous semblent-ils utiles?

L'ENSEMBLE DU PROGRAMME

11. Quels ont été vos **réactions** et vos **sentiments** en parcourant le programme?
12. En quoi celui-ci pourrait-il vous être **utile** dans votre pratique d'enseignante ou de professionnelle?
13. Diriez-vous que le programme atteint les **objectifs** (p. 8) qu'il poursuit?
14. Suite à la lecture du programme, quelle **importance** accordez-vous au développement de la relation d'attachement à l'école ?
 - 14a. Y a-t-il des éléments importants en lien avec la relation d'attachement qui n'ont pas été abordés dans le programme et que vous considérez essentiel d'ajouter? Précisez lesquels.
15. Quels sont les **points forts** du programme?
16. Quels sont les **points faibles** du programme?
17. Si vous deviez utiliser un seul mot pour décrire le programme, lequel choisiriez-vous?

ANNEXE I

VERBATIM DE L'ENTRETIEN AVEC LES ÉVALUATRICES A, B ET C

L'intervieweuse adresse la première question à ses interlocutrices :

1. En quoi les liens faits avec le **Programme de formation de l'école québécoise** vous semble-t-il pertinent ? Ajouteriez-vous d'autres informations? Si oui, lesquelles?

A : Bien je n'ai pas grand-chose à ajouter. Ce n'est pas quelque chose qui m'importe beaucoup dans un guide comme celui-là, je voyais que cela avait bien de l'allure. Je n'ai rien vraiment à ajouter.

B : Moi, j'ai écrit que oui que c'était pertinent. J'ai trouvé que cela venait asseoir ton programme et ça venait montrer aux gens que finalement, ils ne perdaient pas leur temps en faisant ça. C'était relié à des apprentissages et à du contenu que le gouvernement préconise. Puis dans le fond, j'ai trouvé que cela donnait de la crédibilité, cela donnait un sens à ton programme. Pourquoi on fait ça ? Bien, c'est pour travailler ça, ça ça, ça et ça. Moi, je trouvais cela important que tu le camps dès le début, j'ai trouvé ça très intéressant.

C : Moi ça va dans le même sens, où c'était comme explicite et ça expliquait bien et que c'était réconfortant. Tu disais que l'on part pour un grand voyage. C'est parti, donc cela assoyait bien les choses.

L'intervieweuse les remercie et poursuit avec la question suivante :

2. Est-ce que les **explications sur les sections du programme** permettent de bien comprendre son fonctionnement?

A : Pour moi c'était clair, je n'avais pas de misère avec le guide, avec tout ça. Tout était beau et c'était clair les sections. Peut-être un peu plus loin, mais on en reparlera. Mais non, ça va.

B : Moi, j'ai trouvé que c'était clair. Moi j'aurais identifié la section « Introduction au guide » dans ta table des matières et je le mettrais « Introduction ». Dans le fond ta première section qui est le guide de voyage, c'est comme plus une partie théorique puis l'autre section qui est l'itinéraire de voyage est plus pratique, donc je faisais un lien avec ces deux choses - là. Mais oui, j'ai trouvé que c'était très bien organisé comme programme.

C : Bien c'est ça, moi je disais que c'était très bien disposé, que ce n'était pas trop chargé et donc ça ne faisait pas très peur. Parce que moi n'ayant pas trop de connaissance, je me disais « Bon, bien regarde », ça m'a encore encouragé à poursuivre la lecture parce que c'était bien disposé et c'était clair.

SECTION LE GUIDE DE VOYAGE

L'intervieweuse poursuit immédiatement :

3. De quelle manière l'utilisation de **l'analogie du voyage** vous a-t-elle permis de découvrir les connaissances relatives à la théorie de l'attachement?

A : Moi, j'ai trouvé ça clair parce qu'on sent le but, l'objectif en l'image. C'est comme une imagerie qu'on se planifie et qu'on part à l'aventure. Je trouvais ça cute là comme... Je ne sais pas si c'est toi qui a eu l'idée, je trouvais ça vraiment génial. Bravo ! J'avais hâte de savoir qui avait eu cette idée!

Intervieweuse : Oui, c'est moi.

A : Donc c'est ça, c'est super clair et tout vient en images, tout est comparé à quelque chose. Je trouvais ça facile à comprendre et c'est cute aussi en même temps.

B : Moi, pour ma part, j'ai trouvé que l'analogie était une très bonne idée. Elle guide le lecteur tout au long du programme. Elle aide à comprendre les principaux enjeux et elle lui permet de faire des liens entre les composantes. Moi, je ne sais pas pourquoi, peut-être que c'est mon côté visuel, j'ajouterais une figure qui représenterait par exemple un prof avec un baluchon pour montrer qu'il est au début de sa démarche. Puis, je ferais une espèce de carte où les sections de ton programme... Puis tu sais au début de chaque section, je mettrais « Bon ben là tu sais le prof est rendu là sur son chemin, là après ça il est rendu là sur son chemin ». Moi, j'aurais aimé comme être guidée étape à la fois. Cela aurait été pour moi plus clair, mais l'analogie du voyage, je l'ai trouvée très intéressante et très appropriée.

C : Moi, la première chose que j'ai écrit c'est : « Wow ! Quelle belle idée ! ». Moi, ça m'a impressionnée cette idée-là ! (*Très expressive*) Je prends une fin de semaine pour le lire. Moi, je l'ai lu en me disant : « Wow ! ». Puis, j'avais hâte ! J'avais divisé ça en quatre journées, j'avais hâte de revenir. Moi, ça me rappelais mes voyages. Moi, l'idée du GPS, l'idée géniale du guide personnel sécurisant, ça m'a appelée. Donc Chapeau ! Je trouvais que les gens ça mettait moins de lourdeur. Tu sais tu as toujours le côté positif du voyage, puis tu te rappelles des souvenirs. Veux, veux pas, tu te rappelles de quelques souvenirs de vacances. Puis, en même temps, ça permet d'apprendre des choses. Je trouvais que c'était une belle idée. Encore une fois Bravo !

L'intervieweuse poursuit après quelques blagues et rires entre les participantes et elle:

4. Croyez-vous que la présentation des **quatre types d'enfants** vivant au pays de l'attachement est réalisée avec suffisamment de clarté? Quelles précisions apporteriez-vous ?

A : Moi, je trouvais ça parfait. Je comprenais bien, c'est clair tout ça. La seule affaire que je pourrais te suggérer... un peu comme j'ai dans ma classe, un genre de napperon qu'on pourrait avoir et qu'on pourrait se plastifier. Comme en résumé avec les quatre photos en petit, comme les grandes lignes, parce que des fois, je revenais pour être... Tu sais les petits oiseaux... l'enfant gêné, l'enfant timide. Il y a comme un napperon qui existe pour les types de comportement. Je me disais que peut-être que ça, ça pourrait être un plus. Mais regarde... sinon, c'était clair et j'ai bien compris. C'est sûr qu'il y a des mots qui ne me sont pas encore familiers. Bon, je commence là-dedans.

B : Selon moi, c'est complet. J'ai aimé le petit costume que tu mettais à chaque personnage. Je trouvais que ça traduisais bien les principales caractéristiques de son style d'attachement. *(Petite pause)* C'est ça, c'est ce que j'ai écrit.

C : Bien moi, je trouvais qu'il n'y avait pas trop de termes techniques parce qu'effectivement, je commençais. Je n'ai pas beaucoup de connaissances. Puis, c'était bon signe je trouvais parce que même quand je lisais, je me mettais des visages d'élèves. Donc, je me disais que c'est bon signe si je suis capable de camper un élève dans un tel person... *(Se réajuste, car n'a pas choisi le bon mot.)*... dans un tel pays, bien c'est bon signe. Puis, c'est ça. Il n'y avait pas trop de termes trop techniques.

L'intervieweuse poursuit :

5. De quelles façons les sections **souvenirs de voyage sont-elles utiles?**

A : Ça m'a permis de prendre des notes au fur et à mesure plus je comprenais. Puis, on dirait que de les écrire, ça me... puis aussi au niveau personnel, je m'écrivais des noms d'élèves, tu sais que j'ai eu et qui me faisait penser... en mettons « des ormes », bien je me disais « Dereck ». Ça m'a aidé pour prendre des notes personnelles. C'est un nom fictif là. *Rires*

B : Moi j'ai trouvé que ça aidait le lecteur à s'approprier le contenu, puis à en faire une synthèse. C'est sûr qu'on ne peut pas tout retenir du premier coup, mais au moins de dégager ce que tu as compris suite à la première lecture, bien disons que c'est un premier bagage avec lequel tu peux partir et commencer ton voyage. À la relecture, c'est sûr que tu vas aller chercher d'autres informations.

C : C'est effectivement ça, dans le sens où moi j'ai senti le besoin de le faire. Je m'écrivais des mots-clés et des fois, tout au long de ma lecture, j'allais m'y référer. Et j'allais compléter, j'allais mettre... donc ça, je te dirais que pour quelqu'un qui débute, qui n'a pas beaucoup de connaissances, c'est un très bel outil parce que ça permet effectivement d'avoir plus les éléments clairs dans notre tête.

Intervieweuse : Ok, donc c'était utile.

Elle enchaîne avec la question suivante et précise que Karine et Chantal n'ont pas suivi le cours sur l'attachement alors que Michèle oui.

6. Est-ce que le guide de voyage contient suffisamment d'informations pour les enseignants qui ont peu de connaissances sur la relation d'attachement?

Sinon, y a-t-il des informations sur la relation d'attachement que vous jugez essentielles pour un enseignant qui débute dans l'intégration de celle-ci en classe et qui devraient être incluses dans le programme?

A : C'était super même. Je cherche le petit glossaire à la fin. Je me dis : est-ce que cela aurait été mieux au début ? Ou à la fin ? Dans le fond, tout reste sur la table puis après ça, je vérifiais et je me disais : ah oui, ça c'est ça. Je pense que c'est clair. C'est ça. . . les mots, les mots importants. Donc j'ai trouvé ça super de mettre ça à la fin.

B : Moi, personnellement, j'ai trouvé ça très bien parce que je trouve que tu donnes suffisamment de contenu pour donner les connaissances de base, les connaissances générales. Ce n'est pas nécessaire d'aller plus loin que ça. Tu sais, ce n'est quand même pas un cours approfondi que tu cherches à donner. Donc dans cette mesure-là, j'ai trouvé qu'il y avait suffisamment d'informations pour permettre aux gens qui ne connaissent pas l'attachement de faire un premier pas et de commencer à explorer ce concept-là. Puis, moi j'ai trouvé que ce que tu avais donné comme informations, ce n'était pas trop lourd, trop. . . c'était juste assez.

C : Moi j'ai écrit que le guide était accessible pour tous. Je le voyais un peu comme un « clé en main » pour quelqu'un qui commence à vouloir s'investir. Bien, j'aurais ça pour commencer toutes les activités. Donc, c'était un beau « clé en main », puis c'était accessible pour tous.

SECTION L'ITINERAIRE DE VOYAGE

L'intervieweuse poursuit ses questions en lien avec cette section plus pratique du programme.

7. L'échéancier proposé vous semble-t-il adéquat et réaliste? Expliquez votre réponse.

A : Je pense que oui. J'ai aimé ça que tu le divises comme en sections dans l'année. Ça nous guide un peu : « Bon je serais rendue à ça et ça ». Pour une première fois, je pense que je me fiera un peu à ça tout en modifiant un peu au besoin, aussi selon le groupe et les projets qui arrivent en cours d'année. Ça donne une bonne idée. Je pense que c'était bien que tu le fasses comme ça. C'était une bonne idée.

B : Moi je l'ai trouvé réaliste pour quelqu'un qui veut s'engager dans ce projet-là. C'est sûr que dans la mesure où tu choisis de faire ça, tu laisses tomber d'autres choses. Donc, il ne faut pas que ce soit un surplus, il faut que ce soit un choix. J'ai trouvé qu'au début, en début d'année, il y avait comme quelques activités qui étaient plus rapprochées, mais ça se comprend facilement parce que c'est au début de l'année que tu vas installer ton lien. Donc c'est normal que tu fasses un petit boom au début. Mais pour le reste de l'année, j'ai trouvé ça très... oui, j'ai trouvé ça réaliste.

C : Moi j'ai quelques points. Je me disais qu'il faudrait mettre dans la planification par contre que quelqu'un qui voudrait s'investir faudrait qu'on s'arrête à le mettre dans la planification. Faut faire des choix, se réajuster selon le groupe, selon ce qu'on fait d'autre dans l'année. Il y a peut-être des temps de l'année où c'est peut-être difficile de le mettre dans notre planification. Je me disais qu'en première année, on pourrait peut-être envoyer certaines activités en devoir. Tu sais la partie aussi qu'on a besoin des parents, bien je pense que quelqu'un qui voudrait s'investir pourrait facilement le mettre une partie dans les devoirs. J'ai trouvé ton idée de fiche d'identité pour prendre les présences vraiment bonne. Je trouvais que c'était une belle idée. C'est sûr que téléphoner aux parents... tu sais il y a des choses sur lesquelles il faut faire des choix. La communication aux parents, bien quelqu'un qui croit, moi je crois beaucoup à la relation parent-enfant-enseignant, bien je trouvais que ça c'était un plus en début d'année. Puis, je pense qu'il y a, qu'on aurait un gros avantage à créer ce beau lien-là si après on veut faire avancer nos petits pous.

L'intervieweuse les remercie et poursuit.

8. Les **activités** sont-elles suffisamment détaillées pour que l'enseignant puisse les utiliser en classe?

A : C'est parfait, l'objectif, la mise en contexte, le déroulement... tout est là. C'est clair, c'est simple. Tu as les trucs qui vont juste après aussi, toutes les annexes, tout est prévu. J'ai trouvé ça cute aussi le petit picto qu'ils vont coller toujours à chaque activité comme souvenir. Puis tu sais, au bout de l'année on se dit : « Bon, qu'est-ce que j'ai fait?... Bien regarde, j'ai tout fait ça. ». Donc j'ai trouvé ça bien ce petit rappel-là. C'était clair, tout est là. C'est parfait, j'ai bien compris. La verrière aussi j'ai aimé ça, la petite variante pour aller plus loin des fois.

B : Moi aussi, j'ai trouvé que la description des activités, le déroulement et tout ça c'était très clair. J'ai apprécié beaucoup le fait que tu aies bien tout le matériel déjà disponible dans le guide. Ça, je trouve que c'est un plus. Et, après une activité, tu avais aussi les explications en lien avec tu sais... comment est-ce que ça s'appelait déjà ? Les boussoles, ça j'ai aimé ça aussi parce que tu venais rechercher du contenu que tu avais mis au début, mais là tu le mettais en concret. Donc ça permettait aussi de faire le lien aussi avec qu'est-ce dans cette activité-là, tu viens chercher dans ce qu'on a eu au début, puis l'aspect de différenciation aussi quand tu amenais : « Bien pour les enfants de type désorganisé, vous pouvez la faire d'une telle ou telle façon ». Donc c'était vraiment très complet.

C : C'est ça, moi je disais que pour le portfolio, il y avait des éléments importants qu'on pourrait mettre dans le portfolio. C'était très imagé, il y avait de belles illustrations. Ça donnait le goût aussi de faire les activités. Puis, je pense que les enfants vont avoir tout à gagner à les faire.

L'intervieweuse les remercie et poursuit.

9. Quelle est votre appréciation du choix des **activités** et des **outils** au regard du développement de la relation d'attachement avec des élèves ?

A : *Regarde ses feuilles, ne sait pas trop quoi répondre.* Bien je n'ai rien noté, mais je trouve ça super. Le choix des activités, les outils. . .

Intervieweuse : Est-ce que c'est des activités que vous auriez le goût d'utiliser ?

A : Bien déjà, moi je me suis pris des notes parce que je ne sais pas si on va avoir le droit de. . . *rires*. Mais oui, moi je trouve que surtout au début de l'année, pour commencer. . . bien tout au long aussi, mais dès le début. *Hésitation*. Je ne sais si quelqu'un a quelque chose de plus précis à dire là-dessus. . .

B : Bien, moi, en tout cas, au niveau de la progression de la relation d'attachement, c'est qu'à chaque activité, on voit très bien, tu sais, tu nous dis quel mode d'attachement on travaille par les sens, par le ci, le ça, le ci, le ça. On voit qu'on avance dans le continuum. On voit finalement que oui, il y a quelque chose qui se développe et qui grandit. Moi ça, je l'ai bien vu, la séquence d'activités qui permettaient d'avancer dans la relation d'attachement. C'était très intéressant. J'ai fini. . .

C : Moi j'ai écrit que les activités étaient pertinentes. Si elles peuvent permettre aux élèves d'être disponibles aux apprentissages, c'est tellement l'essentiel. Je pense que c'est ça. Puis, un petit cœur brisé doit être réparé avant d'apprendre, je pense qu'on est soucieux de ça dans ce guide-là. Donc je pense que juste ça, c'est tellement riche. Si cet outil-là peut nous donner d'autres moyens de réparer ces petits cœurs brisés-là ou au moins d'y faire attention, bien chapeau ! Puis, j'ai marqué : certains élèves doivent avoir des privilèges, des défis en lien avec leur petite personnalité, donc chacun des pays donne des pistes intéressantes.

A : Je pourrais ajouter que c'est des activités variées, tu es bonne pour trouver des affaires différentes parce qu'un moment donné, ça pourrait devenir redondant. Je trouve que c'est quand même varié. Ça se répète dans l'année, il y a toujours le même pattern et le petit picto à la fin et tout ça, mais c'est tout est varié. C'est intéressant. Tu es bonne ! *Rires*

B : Dans chaque activité, tu as été capable d'aller toujours rechercher ton thème du voyage, tout le temps, tout le temps. Donc, ça j'ai trouvé ça vraiment le fun parce que ça donne vraiment une uniformité. Tu sais, je trouve que par ça, tu montres que tu sais où tu t'en vas. Donc, ça aussi, j'ai trouvé ça vraiment génial.

L'intervieweuse les remercie et poursuit.

10. Les éléments présentés dans la section **boussole** vous semblent-ils utiles?

A : Un peu comme on disait tantôt, c'est certain. Tu répètes, tu sais dans le fond tu reprends les trucs et tu les remets à chaque activité. Et c'est juste d'aller plus loin et de comprendre aussi. Pour quelqu'un qui n'a pas suivi le cours comme moi, j'ai apprécié ça, pour aller plus loin.

B : Moi dans le fond j'en ai parlé tout à l'heure. Ces sections-là nous aident beaucoup à différencier au niveau des besoins des élèves, les prendre là où ils sont pour s'investir au fur et à mesure. J'ai trouvé ça très bien.

C : Moi aussi.

L'intervieweuse les remercie et ajoute la question suivante.

Dans le fond, est-ce qu'à partir de ce que vous avez lu, est-ce que vous avez maintenant un bagage pour vous dire « Ah, bien là je pourrais...je fais déjà des activités, mais je pourrais juste la modifier pour plus travailler la relation d'attachement » ou « Maintenant que j'ai ce bagage-là, je vais pouvoir créer de nouvelles activités qui ne sont pas nécessairement dans le guide, mais qui vont quand même travailler la relation d'attachement » ?

A : Bien c'est sûr que ça nous trotte dans la tête. Moi, depuis que j'ai lu ça, « ah oui, telle affaire que je fais. . . » ou surtout quelles interventions que je faisais déjà mettons. Je fais « ah bien oui, c'est vrai, je travaillais ça vraiment, c'était ça mon but ». J'étais sensible à ça déjà, mais là on dirait que je le sais un peu plus. Cette semaine, j'ai eu une élève exemple qui vit quelque chose de difficile avec sa mère, puis mettons que j'essayais plus de . . . puis ça a fonctionné. D'aller la chercher, d'aller voir puis de comprendre son comportement finalement. On dirait que ça me trotte plus dans la tête qu'avant. Au niveau des activités, c'est certain que je ne suis pas encore rendue là. Plus au niveau de mes interventions je trouve.

B : Moi, je serais prête à répondre à cette question-là peut-être après un an d'utilisation. Moi, ce que j'aimerais expérimenter ce que toi tu as vécu, puis à partir de ça dire « Ah oui, ça je ferais ça de telle façon. . . », mais j'aimerais vraiment le vivre avec les élèves une fois. Je ne suis pas capable de répondre à ta question encore.

C : Moi non plus parce que ma mémoire tu sais, je ne l'ai pas assez lu. Il faudrait le lire quatre ou cinq fois à plusieurs moments de l'année pour pouvoir peut-être plus se l'approprier.

Intervieweuse : Parfait merci ! Et maintenant, les questions sur l'ensemble du programme.

Elle poursuit avec la question suivante.

L'ENSEMBLE DU PROGRAMME

11. Quels ont été vos **réactions** et vos **sentiments** en parcourant le programme?

A : Moi, j'étais fière de toi. Je trouvais vraiment que c'était un beau travail. Vraiment, je ne sais pas si tu vas en faire un livre, mais...je trouvais ça vraiment super. Puis, mon rôle de prof, je trouve qu'il est valorisé là-dedans. Je me dis « Wow, c'est vrai, on est important ». C'est gros là. On a beaucoup de temps dans la journée avec ces enfants-là qui ne voient presque finalement pas leurs parents. Puis, tu le disais tantôt (en pointant Chantal), tout passe par les émotions. Un petit cœur brisé, il n'apprendra pas. Donc mon rôle, je me sentais valorisées encore plus, je me sentais plus importante face à ça. C'est une réaction que j'ai eue.

B : Moi, je me suis sentis emballée par cette façon...moi j'ai trouvé que c'était une façon tellement simple, tellement rendre l'attachement tellement abordable face aux enfants qui sont jeunes. De vivre ça de cette façon-là, ça m'a donné le goût de le faire. J'étais, je me suis sentie motivée, intéressée à vivre les activités avec les élèves. Je vais te dire qu'à certains moments, j'ai senti un petit peu d'inquiétude par rapport à l'investissement qui était demandé. Je pense que Chantal, tu l'as nommé un petit peu tantôt. Bon, les téléphones de parents, les rencontres, tout ça, bon. Ça, c'est sûr que ça me faisait peur...mais je me suis dit « Bien tu peux le mettre à ta couleur aussi ». On comprend le but recherché dans ça. C'est à nous après de prendre position et peut-être essayer d'atteindre le but en faisant autre chose ou quoi. Mais bon, dans l'ensemble j'ai été vraiment emballée par ton programme.

C : Moi, tout au long de la lecture, j'ai senti que les valeurs véhiculées nous rejoignaient. Puis, ma personnalité, ma façon d'enseigner me permettait d'apprécier ce qui était proposé, suggéré, avancé. Je pense qu'il faut y croire à l'importance du lien d'attachement. Et j'étais fière d'y croire. Je me disais « Ça me rejoint, c'est le fun ». Puis, je pense sincèrement qu'on peut faire la différence dans la vie de certains élèves. Puis, avec ce guide-là, on pourra le faire davantage. Cette lecture m'incite à continuer dans le même sens. Moi, je pense que je suis née dans le pays Sympa et j'en suis fière. Puis, je pense que j'étais aussi choyée de faire la différence pour certains élèves, d'être importante pour certains. Aussi, comme Karine l'a dit, je pense qu'on est importantes, c'est le fun qu'on soit importantes pour les petits poux qui partent dans la vie. Donc ça m'a permis de réaliser ça et j'en étais fière.

12. En quoi celui-ci pourrait-il vous être **utile** dans votre pratique d'enseignante ou de professionnelle?

A : Pour être plus rassurante auprès des petits. Puis finalement, être comme l'enseignante de mes enfants je voudrais qu'elle soit. Tu sais, c'est vrai. Tu te rends compte que c'est ça, c'est important. D'être plus rassurante encore. Essayer de l'être plus. *Rires*

B : Moi, j'ai écrit pour améliorer la qualité de la relation avec mes élèves. Ça pourrait aussi m'aider à conscientiser mes élèves au concept de l'attachement. Puis, je trouve aussi que ce programme-là permet, il donne des mots aux profs. Il donne tout un vocabulaire pour travailler l'attachement avec les enfants. C'est à ce niveau-là que ça changerait ma pratique.

C : Moi, dans le fond... cet outil me permettra de faire des activités avec mes élèves qui seront davantage aptes à apprendre de nouvelles connaissances. Puis, la confiance qu'ils auront en moi me permettra de les faire cheminer lors de cette année scolaire si importante en première année et la maternelle aussi là. L'école c'est un must et moi j'ai cette responsabilité-là en tant que professionnelle. Si je peux les aider à aimer l'école juste en faisant la différence dans leur vie, bien, tant mieux !

L'intervieweuse poursuit en posant la question suivante, tout en prenant soin de repréciser à ses interlocutrices les objectifs visés par le programme.

13. Diriez-vous que le programme atteint les **objectifs** (p. 8) qu'il poursuit?

A : Tout-à-fait, c'est certain. Si je veux les amener à fonctionner, à se développer, à être éduqués, si je veux avoir la meilleure compréhension, chacun a ses bagages, chacun a son histoire, sa famille, tout ça. Puis, on part de là finalement. Ça m'aide aussi à mieux intervenir en fait, et peut-être même moins intervenir parce que j'interviens de la bonne façon. *Rires*

B : Moi, j'ai écrit que oui, tu atteins tes trois objectifs. Moi, je trouvais que tu atteignais particulièrement le troisième. Comprendre l'attachement, oui, c'est sûr que c'est important pour pouvoir intervenir. Sauf que c'est en intervenant aussi qu'on le comprend. Moi je pense que l'itinéraire de voyage va permettre aux gens de comprendre du contenu du guide de voyage aussi. Mais ça, je trouve que ça prend du temps. Donc dans l'optique où par exemple, dans tes souvenirs de voyage, tu sais mettons Chantal (*en la désignant*), tu as écrit ça, ça, ça... après avoir vécu tes activités, tu en ajouterais des choses après. Tu vas le comprendre encore mieux. Donc, oui les objectifs du programme dans le programme comme tel, oui ils sont atteints. Je pense que l'atteinte de la compréhension vient aussi avec l'utilisation du programme.

C : Puis moi, bien je disais qu'effectivement, de partir du comprendre, favoriser, intervenir, c'était facilitant. Puis, mais faut tout d'abord y croire. Je suis convaincue qu'il faut croire à l'importance de l'attachement et avec ce programme-là, si on y croit, on va faire de belles choses.

L'intervieweuse pose la question suivante.

14. Suite à la lecture du programme, quelle **importance** accordez-vous au développement de la

relation d'attachement à l'école ?

A : Un peu comme on disait tantôt, c'est la base de tout. Si l'affectif, les émotions vont, bien tout va. Finalement, c'est la base. Surtout au préscolaire, je pense que on part de là beaucoup, beaucoup. Ils sont tellement dans leur « je, me, moi ». Je pense que c'est ça, c'est la base. Donc c'est très important.

Michèle se questionne sur sa question 14. L'intervieweuse se fait rassurante et lui confirme que sa question 14 est effectivement différente de celle des autres. Ainsi, c'est Chantal qui poursuit avec sa réponse.

C : Moi, j'osais, je l'ai écrit et je me suis dit « Ah, je m'assume ». Moi, je trouvais que c'est primordial. Ça devrait même être mis au programme universitaire. Ça devrait être offert même par la commission scolaire. Je pense qu'il devrait y avoir davantage de choses de dites. Parce que je me disais, les jeunes enseignantes, mais ça pourrait aussi être les vieilles enseignantes, auraient tout à gagner à connaître ce programme, parce qu'elles perdraient moins d'énergie à être dans les conséquences, dans le négatif. Puis, si tu crées le lien, ensuite tu peux enseigner. Puis, on se le dit souvent en début d'année, le premier mois, il faut créer le lien, puis ensuite, ils sont aptes à apprendre. L'enfant qui n'est pas apte, qui n'a pas créé le lien, tu as beau faire le clown, ça ne fonctionne pas. Donc, effectivement, faudrait que ce soit mis dans certains programmes, soit universitaire ou à la commission scolaire.

Question pour Michelle qui a suivi le cours sur l'attachement.

14a. Y a-t-il des éléments importants en lien avec la relation d'attachement qui n'ont pas été abordés dans le programme et que vous considérez essentiel d'ajouter? Précisez lesquels.

B : Bien tu sais, j'en ai parlé un petit peu tantôt. . . je trouve que pour un programme qui s'adresse à des gens qui peuvent ne pas avoir de connaissances sur l'attachement, moi je pense qu'il y en a assez. C'est suffisant pour mettre l'eau à la bouche, pour vouloir aller plus loin. Mais si jamais les gens veulent aller plus loin, bien il y a toujours des formations qui peuvent. Mais pour un guide qui s'adresse à monsieur, madame tout le monde je pense qu'il y en a assez. Il y a vraiment la base, il y a l'essentiel selon moi.

15. Quels sont les **points forts** du programme?

A : Je pense que c'est l'analogie avec le voyage. C'est aussi que c'est bien organisé. C'est clair tes explications. Il y a des exemples. C'est imagé. Puis, tu as des bonnes idées d'activités qui sont significantes je pense pour les enfants. C'est super, vraiment !

B : Tu as dit des mots que j'ai écrits (*en s'adressant à Karine*). J'ai trouvé la simplicité des activités, la variété, la signifiante, les explications claires, les nombreux exemples concrets. Puis j'ai trouvé aussi, j'ai aimé que dans ton guide, il y ait une ouverture à la créativité du lecteur. Souvent, tu laisses comme trois petits points ou tu vas nous dire « Vous pouvez faire ci ou. . . ». Tu sais, c'est comme lancé, mais tu ne prétends pas avoir la vérité absolue. Ça j'ai aimé ça. De voir que le lecteur avait aussi sa place et que dans le fond, ton désir c'était

comme de les partir. Puis, ceux qui veulent faire du pouce sur tes idées, bien allez-y, « go », que tu les encourageais. Ça, j'ai apprécié ça.

C : Je vais répéter, imagé, très imagé, belle clarté, accessible à tous. Le voyage étant accessible et plaisant pour tous, ça nous donne le goût de partir pour l'aventure. Je fus vraiment impressionnée par l'idée, je l'ai dit plusieurs fois, mais effectivement, donc chapeau !

16. Quels sont les **points faibles** du programme?

A : Bien moi, je me suis juste posé la question sur le GPS avec les élèves...est-ce qu'ils connaissent ça ? Je vais leur expliquer tout ça. Sinon, je pourrais mettre une photo de moi. Mais l'idée est très bonne. C'est la seule affaire, je ne sais pas quoi te trouver d'autre de bibittes. Je me suis forcée pour...C'est à moi de leur montrer finalement, c'est dans la technologie nouvelle. Mais non je ne vois pas...

Intervieweuse : Parce que toi tu es en milieu plus défavorisé.

A : Ouais, c'est ça. Mais, je vais l'essayer et puis je verrai.

B : Moi j'avais deux aspects. Une piste peut-être que je te lance comme ça. Les personnages en tant que tel, je les exploiterais avec les enfants. Comme peut-être faire soit des petites marottes ou des petites choses « Bon, est-ce que tu te sens comme ... aujourd'hui ? » ou des fois les référer, dire « Vois-tu, toi, tu fais ça comme Sécura ou tu fais ça comme... ». Pour vraiment aider les enfants à faire des liens entre leur comportement et leur ressenti. Puis, l'autre point sur lequel j'ai peut-être accroché un peu, c'est les règles de l'attachement. Je me disais dans le souci où l'enfant est dans son développement, puis il faut respecter ça. (*Elle fait référence à la section règles de l'attachement du document*). Tu sais, c'est vraiment « Tu dois ceci... ». Ça, je mettrais peut-être un bémol là-dedans parce qu'il y a peut-être des enfants qui ne sont pas prêts à le faire. Bon, c'est sûr que « Je salue mon enseignante »...mais tu sais, j'ai des enfants, j'ai des élèves encore qui ont de la misère à le faire, mais c'est sûr que bon, je les prends, puis...« Je fais comme mon enseignante »...

Intervieweuse : On les encourage à le faire.

B : Oui, bon, bien alors, je trouverais peut-être un autre terme pour « règle » parce que pour moi une règle, c'est quelque chose qui est prescriptif, qui doit être suivi. Donc ça, ça m'a dérangé un petit peu. Mais à part ça, je n'ai pas noté d'autres choses.

C : Bien moi non plus, je ne trouvais pas rien de négatif donc j'ai marqué qu'il faudrait, dans le fond, faut juste trouver le temps de le faire. Puis, faudra augmenter les heures d'enseignement ou prendre seulement quatre semaines de vacances. (*Sur un ton humoristique*) Moi j'ai essayé de trouver du négatif, un peu comme Karine, puis ça ne venait pas. Donc je me suis dit je n'en écrit pas ! J'ai écrit des folies à la place !

L'intervieweuse adresse la dernière question à ses interlocutrices.

17. Si vous deviez utiliser un seul mot pour décrire le programme, lequel choisiriez-vous?

A : J'ai marqué une merveille puis l'illumination ! *Rires*

B : Moi j'ai écrit : emballant !

C : Accessibilité !

Les interlocutrices remercient l'intervieweuse.

ANNEXE J

VERBATIM DE L'ENTRETIEN AVEC L'ÉVALUATRICE D

L'intervieweuse adresse la première question à son interlocutrice:

1. En quoi les liens faits avec le **Programme de formation de l'école québécoise** vous semble-t-il pertinent ? Ajouteriez-vous d'autres informations? Si oui, lesquelles?

D : Bien moi, je trouve ça pertinent pour le préscolaire. Je trouvais que c'était une belle transition avec première année. Pour l'instant, pour ne pas surcharger le programme, je n'ajouterais rien...pour l'instant. À la page huit, je définirais peut-être le contexte d'attachement. Tu parles de contexte d'attachement, je désignerais peut-être un petit peu plus ça. Puis, le mot autonomie à la page neuf. Il revient souvent et Neufeld le définit un petit peu le mot autonomie en lien avec la maturité. Peut-être que j'apporterais des précisions.

L'intervieweuse la remercie et poursuit avec la question suivante :

2. Est-ce que les **explications sur les sections du programme** permettent de bien comprendre son fonctionnement?

D : Oui, c'est clair. Là, j'ajouterais peut-être le tableau de la page douze. Tu as les raisons pour lesquelles les enseignants doivent visiter ce pays. Moi, j'ajouterais peut-être une référence pour t'appuyer. Le tableau de la page douze.

SECTION LE GUIDE DE VOYAGE

L'intervieweuse poursuit:

3. De quelle manière l'utilisation de l'**analogie du voyage** vous a-t-elle permis de découvrir les connaissances relatives à la théorie de l'attachement?

D : Bien, c'est un beau lien. Pour les enfants, je trouve que c'est une façon d'imager c'est quoi l'attachement à un enseignant, à ses pairs, à sa famille même, tu en parles dans le programme. Donc, je trouvais que c'était très bien visé de choisir l'analogie du voyage.

L'intervieweuse continue :

4. Croyez-vous que la présentation des **quatre types d'enfants** vivant au pays de l'attachement est réalisée avec suffisamment de clarté? Quelles précisions apporteriez-vous ?

D : C'est clair, c'est simple pour quelqu'un qui commence à parler d'attachement, qui débute à entendre parler de ça. Puis ce que j'ai aimé particulièrement c'est dans les tableaux, par rapport à chaque type d'enfant, tu apportes des pourcentages. Donc, ça nous permet de voir, par exemple le désorganisé, il arrive à quelle fréquence dans nos classes. Pour quelqu'un qui débute, moi je trouve ça vraiment bien que tu aies apporté ça.

L'intervieweuse pose la question suivante:

5. De quelles façons les sections **souvenirs de voyage** sont-elles utiles?

D : C'est une bonne façon de résumer la matière. C'est un bon guide, un aide-mémoire. Puis, on peut s'y référer rapidement. Quand on commence l'activité, bien là oups, on perd le fil de l'information. Bien, on peut s'y référer tout de suite au guide. Ce que j'ajouterais pour ces feuilles-là, c'est que sur un coin de la feuille, j'écrirais peut-être « Pour l'enseignant » parce que quand j'ai vu ça, je me disais « Est-ce que c'est à faire avec les enfants? ». Juste d'ajouter peut-être en italique ou pas très gros « Pour l'enseignant ». On voit ça souvent dans les guides. Donc, ça j'ajouterais ça.

C'est juste à la page seize, quand tu parlais de l'emblème du pays, je me demandais s'il y avait une activité qu'on faisait avec les élèves pour présenter ça.

Intervieweuse : Euh, non. C'est vraiment plus à l'attention des enseignants.

D : Peut-être que ce serait intéressant de le présenter aux enfants. Je me posais la question.

Intervieweuse : D'accord, parfait. Merci.

6. Est-ce que le guide de voyage contient suffisamment d'informations pour les enseignants qui ont peu de connaissances sur la relation d'attachement?

D : C'est une super bonne introduction en tout cas. Puis, je trouvais qu'avec les références, la bibliographie, c'est des très bonnes références. Quelqu'un qui veut approfondir va chercher les références puis c'est parfait. Peut-être qu'avant de commencer, je mettrais un petit questionnaire à l'intention de l'enseignant avec des petites questions par rapport à sa situation personnelle, ses liens avec ses anciens enseignants... une petite suggestion.

Intervieweuse : Aller voir dans le fond lui quels sont ses attachements...

D : personnels ! Tu dois avoir suivi le cours. Peut-être que j'apporterais ça, mais c'est à titre suggestif.

SECTION L'ITINERAIRE DE VOYAGE

L'intervieweuse poursuit avec la question suivante.

7. L'**échancier** proposé vous semble-t-il adéquat et réaliste? Expliquez votre réponse.

D : Oui, c'est bref, c'est simple. Je trouve ça pas trop chargé, puis en même temps, avec ce que tu ajoutes dans les boussoles, on peut ajouter des activités sans être débordé. Moi, je mettrais ça dans le programme d'éthique et culture religieuse. Donc c'est ça, c'est très bien.

L'intervieweuse la remercie et poursuit.

8. Les **activités** sont-elles suffisamment détaillées pour que l'enseignant puisse les utiliser en classe?

D : Oui, j'ai aimé les pistes que tu amènes de plus pour aller plus loin. Puis, on peut facilement s'ajuster avec notre clientèle.

L'intervieweuse continue.

9. Quelle est votre appréciation du choix des **activités** et des **outils** au regard du développement de la relation d'attachement avec des élèves ?

D : Bien, moi je trouve ça bien ce que tu as fait, à quoi tu as pensé. C'est intéressant de voir la participation des parents dans tes activités. Ce n'est pas dans tous les guides qu'on voit que les parents peuvent s'impliquer. Souvent on a peur des parents. Donc, ceux qui aiment ça, ça va les rejoindre. Ceux qui ne se sentent pas interpellés, bien, tant pis pour eux. Alors, j'ai aimé le GPS, sauf que peut-être que j'apporterais un vrai GPS pour montrer aux enfants. Parce qu'il y en a qui voient ça à tous les jours, mais d'autres non. Peut-être que j'amènerais par rapport à certaines activités des suggestions de petits livres ou d'histoires pour faire du pousse sur l'activité qu'on vient de voir. Puis, concernant l'activité six, peut-être qu'en suggestion je donnerais aux enseignants la possibilité de faire un diagramme à bandes. Parce que ça parlait des ressemblances et du nombre de personnes qui aimaient les oranges. Bien, on pourrait faire un petit diagramme.

Intervieweuse : Faire le lien avec les mathématiques un petit peu là.

D : Oui.

L'intervieweuse passe à la question suivante.

10. Les éléments présentés dans la section **boussole** vous semblent-ils utiles?

D : Oui, vraiment intéressant. Je trouve que ça donne la chance de cibler les besoins de certains enfants et ça peut nous amener à travailler individuellement avec un ou deux enfants dans notre classe ou trois ou quatre. Oui on présente l'activité à tout le groupe, mais après ça on peut travailler individuellement sur le même sujet avec un ou deux enfants.

Intervieweuse : Donc de s'adapter un petit peu en fonction du style d'attachement et tout ça...

D : Oui ! C'est ça.

L'intervieweuse continue.

11. Quelles ont été vos **réactions** et vos **sentiments** en parcourant le programme ?

D : Bien je trouve que c'est une belle structure de programme. Je trouve que tout s'emboîte.

L'ENSEMBLE DU PROGRAMME

12. En quoi celui-ci pourrait-il vous être **utile** dans votre pratique d'enseignante ou de professionnelle?

D : Je l'ai dit tout à l'heure par rapport au bloc d'éthique et culture religieuse, moi j'amènerais beaucoup ça. Au niveau de la socialisation, régler des conflits en première année particulièrement. Tout ce qu'on peut faire avec la conscience, la connaissance de soi, l'intelligence émotionnelle, ça peut être fait aussi en tutorat avec les grands de six ou de cinq. C'est des activités qui sont simples et qu'on pourrait monter avec eux.

L'intervieweuse poursuit en posant la question suivante.

13. Diriez-vous que le programme atteint les **objectifs** (p. 8) qu'il poursuit?

D : Oui, en lien avec la page huit, oui.

L'intervieweuse la remercie et continue.

14a. Y a-t-il des éléments importants en lien avec la relation d'attachement qui n'ont pas été abordés dans le programme et que vous considérez essentiel d'ajouter? Précisez lesquels.

D : Bien, on peut toujours en ajouter, mais je m'en tiendrais à ce que tu as présenté pour ne pas que ce soit trop lourd, pour ne pas que ça fasse peur. C'est un très bon début. La clientèle visée c'est quand même maternelle, première. Donc, faut pas surcharger. Puis, tu amènes

beaucoup d'éléments, de pistes pour développer un peu plus loin. Donc, je m'en tiendrais à ça.

15. Quels sont les **points forts** du programme?

D : Bien le développement de tes quatre personnages qui illustre super bien les quatre types d'attachement. Je pense que ça c'est vraiment une force.

16. Quels sont les **points faibles** du programme?

D : Je trouvais que l'activité dix et l'activité onze étaient un petit peu difficiles pour le préscolaire. À la limite première année. Peut-être que j'amènerais un petit peu plus d'images. Comme je t'ai dit, présenter le GPS en vrai. Peut-être d'amener, d'imager un petit peu plus ça... littérature jeunesse, peut-être présenter des extraits de films, des livres particulièrement.

L'intervieweuse remercie son interlocutrice et lui adresse la dernière question.

17. Si vous deviez utiliser un seul mot pour décrire le programme, lequel choisiriez-vous?

D : Belle aventure ! Parce que c'est tout au long de l'année. Je sais que c'est deux mots, mais aventure, je trouvais que c'était bien placé.

L'intervieweuse remercie son interlocutrice.

ANNEXE K

VERBATIM DE L'ENTRETIEN AVEC L'ÉVALUATRICE E

L'intervieweuse adresse la première question à son interlocutrice:

1. En quoi les liens faits avec le **Programme de formation de l'école québécoise** vous semble-t-il pertinent ? Ajouteriez-vous d'autres informations? Si oui, lesquelles?

E : Donc pour moi, oui, c'était très pertinent qu'il y ait des liens avec le programme de formation de l'école québécoise. Je vais te faire un petit lien juste avec mon essai, mon essai qui est sur l'intelligence émotionnelle. Puis, j'ai entendu, pour avoir donné souvent des formations aux enseignants, la question qu'ils me disaient « Oui, mais c'est quoi mon lien avec le programme de formation? ». Alors de pouvoir montrer comme ça, de pouvoir l'expliquer, ça va te permettre d'aller chercher des enseignants qui peut-être auraient accroché un petit peu si tu ne l'avais pas explicitement montré à quel endroit ça se situe dans le programme. Donc pour moi, c'est un élément qui est très très important de préciser là-dedans. Et à la question qui suivait « Ajouteriez-vous d'autres informations? Si oui, lesquelles? », c'est là que je t'amènerais dans le document que je t'ai envoyé à la page neuf. *Prend le temps de chercher; d'ouvrir son document et de se relire.* Tu laisses souvent... par exemple, « Programme général de formation, santé et bien-être, être à l'aise dans son milieu de vie sous-développé »... donc moi ce que je comprenais, c'est que tu avais voulu le définir. Si c'est le cas, alors je ne sais pas si c'était ça ton intention... si c'est le cas, faudrait revoir un petit peu parce qu'il y en a certains que pour moi ce n'était pas la définition ou c'était juste des bribes. Par exemple... *(Retrouve ce qu'elle veut apporter comme exemple, prend le temps d'imprimer son questionnaire avant de répondre.)* Donc, la phrase placée directement sous le titre peut laisser croire qu'il s'agit de la définition du domaine de la compétence, alors que lorsqu'on se réfère au programme de formation, on voit qu'il s'agit en fait d'une citation. Souvent dans le programme, dans la marge de gauche, il y a une citation qu'ils sont allés choisir, et cette citation-là c'est vraiment un extrait, ce n'est pas la définition. Quand on lit dans le programme, on s'aperçoit que la définition est un petit peu plus longue que ça. Alors, j'avais un exemple. Je vais juste te le trouver dans ton document. Par exemple, si je prends la compétence transversale « Structurer son identité », ce que j'aurais comme définition c'est que tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer personnelle, sociale ou culturelle de l'élève. Ça en soi, ce n'est pas une définition pour moi. Donc ça serait de cibler... si ce serait de trouver une définition, peut-être d'aller s'assurer que pour chacun il y en a une. Ou si c'était juste une citation pour montrer en quoi ça peut avoir des liens, bien peut-être juste le préciser parce que de un à l'autre, ça pouvait un petit peu changer. Ce que je remarquais, c'est qu'à certains endroits... *(Cherche dans ses documents pour ne pas oublier d'informations)* Pour le domaine « Santé et bien-être », je me demandais s'il n'y avait pas lieu d'ajouter... ce que je vois, c'est que tu établis tout de suite le lien avec le premier axe. Puis en lisant, je me demandais si ce ne serait pas pertinent pour toi d'ajouter aussi le deuxième qui est « la conscience des conséquences sur sa santé ». Bon, cet élément-là, on pourrait le mettre entre parenthèses parce qu'il est moins touché. Et

son bien-être et ses choix personnels et parmi les éléments, notons la sécurité, la gestion du stress et des émotions. Pour ton programme, je trouvais que tu en faisais mention. Donc ça pourrait être intéressant d'ajouter cet axe-là.

Ensuite, ce que je disais, concernant la compétence « Structurer son identité », moi il y a deux autres composantes que j'ajouterais là-dedans. Ça j'irais le mentionner, entre autres quand tu dis « mettre à profit ses ressources personnelles, manifester de plus en plus d'autonomie », moi j'irais le mentionner que ce sont des composantes parce que des fois tu nommes un axe de développement. Juste pour que ce soit clair : « Voici les critères d'évaluation, voici les composantes » donc il y a des précisions que j'irais mettre à ce niveau-là. Et je rajouterais deux composantes qui sont... *(se rend compte qu'elle ne les a pas notées et les cherche)*

Intervieweuse : « S'ouvrir aux stimulations environnantes », « Percevoir l'influence du regard des autres sur ses réactions ». *..(en cherchant l'approbation de son interlocutrice)*

E : Oui, il me semble que tu avais une activité qui était en lien avec ça. Ce que je disais c'est qu'évidemment, ce ne sont pas tous les exemples qui sont représentés dans le guide, mais peut-être qu'il pourrait être pertinent d'ajouter la compétence avec ses composantes et de surligner... dans le fond, ce que je voulais dire c'est que si tu mettais toutes les composantes qui sont là et que là-dedans tu allais surligner juste les mots. Parce que c'est sûr que ce n'est pas tous les mots de la compétence qui sont là, mais si tu allais dire « Regardez, ici on voit le mot émotion, ici on voit le mot... » parce que je trouvais qu'il y avait beaucoup plus de liens à faire encore, qui iraient très bien dans ton programme. Mais c'est sûr que ce serait faux de dire que c'est l'entière, la compétence dans son entier qu'on développe, mais d'aller surligner pour montrer qu'il y en a encore plus qui sont possibles de faire.

Ensuite, une note qui est bien importante je pense d'ajouter, peut-être que ce serait une note de bas de page. Depuis les nouveaux changements où il y a de nouveaux bulletins standardisés, partout les mêmes au Québec, on ne les appelle plus au bulletin les compétences transversales, mais on les appelle les autres compétences. C'est le nom plate qui leur ont donné. Donc, j'irais peut-être mettre une petite mention en ce sens-là, de dire que dans le programme, elles apparaissent sous le nom de « Compétences transversales », mais au bulletin ce sont d'autres compétences et que « Structurer son identité » ne fait plus partie des compétences à évaluer. Dans le fond ce qu'on sait, c'est qu'il faut continuer de la travailler, mais les enseignants ne sont plus tenus de l'évaluer. Ce serait peut-être des petites nuances à apporter. Par contre, le lien que je ferais, parce que c'est un peu décevant de se dire « Ouin, c'est super travaillé, puis on ne l'évalue pas », quand on va lire la compétence « Affirmer sa personnalité », c'est clairement dit qu'il y a des liens à faire avec « Structurer son identité ». Alors, encore plus important à la maternelle, on ne la laisse pas tomber, elle n'est pas évaluée, mais c'est super important de le développer parce qu'elle est en lien avec « Affirmer sa personnalité ». Puis, tu pourrais même aller chercher la citation dans le programme. J'avais noté la page, page 56. Il y a un lien étroit entre la compétence « Structurer son identité » et « Affirmer sa personnalité ». Donc dans le programme page 56, tu vas voir ta petite définition. Je trouve que ça vient bien... je pense... ce que tu essaies de

mettre en place. Donc, ce serait, si tu décides de laisser les critères d'évaluation, bien il faudrait comme je viens de dire mettre de gros astérisques comme quoi que c'est des éléments, des pistes, mais que ça apparaît pas au bulletin.

Ensuite, dans « Structurer son identité », je suis surprise de ne pas retrouver tous les critères de correction. Encore une fois, c'est la page 57 dans le programme, on nous parle d'utiliser des moyens appropriés pour répondre à ses besoins. Je trouvais que dans ton programme, il y avait des activités, dont entre autres, je pense, c'est quand on fait sa valise où il va mettre des pistes pour l'aider pour si jamais ça va pas bien, il va pouvoir aller s'y référer. Donc, ça va devenir pour lui un moyen. « Je ne me sens pas bien, donc qu'est-ce que je peux faire? Je peux aller chercher ma valise. » Donc pour moi, ce critère-là devrait s'y retrouver. « Expression de ses goûts, de ses intérêts, de ses idées, de ses sentiments et de ses émotions dans une situation pertinente », c'est un autre critère. Puis pour moi, c'est entre autres quand tu fais les diagrammes de Venn. Ce que j'aime, ce que je n'aime pas, on est en train d'identifier. Donc pour moi, c'est un élément que tu pourrais rajouter là.

Ensuite... (*Cherche dans son document*) Comme tu n'y reviens plus par la suite, tu l'as bien campé au début, tu vas faire des liens, puis par la suite... Comme il n'y a plus de liens par la suite, ça pourrait peut-être être pertinent au début de dire voici le programme, les liens qui ressortent et voici à quoi cela pourrait ressembler dans la classe. Donc de montrer, par exemple, que « Affirmer son identité » dans le programme, ça pourrait se retrouver dans l'activité où on amène l'élève à identifier ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, puis noter « voir par exemple page... activité six page 54 ». Mais juste pour montrer qu'il y en a quelques-uns des liens... parce que ce serait facile de lancer ça et de dire « C'est en lien avec le programme. » puis de montrer aucunement où sont ses liens-là. Donc peut-être en introduction en nommer quelques-uns. Donc c'est pas mal clos pour moi en lien avec le programme.

L'intervieweuse la remercie et pose la question suivante.

2. Est-ce que les **explications sur les sections du programme** permettent de bien comprendre son fonctionnement?

E : Pour ma première lecture, quand j'ai répondu à cette question-là, j'avais répondu oui que c'était clair. Par la suite, à un moment donné, je voulais en savoir plus sur les boussoles. Je me suis dit « Ah oui ! C'est à quel moment ? Est-ce qu'elle les présente ses boussoles au début ? ». Puis, je me suis rendu compte que ce n'était pas là. Donc, moi c'est peut-être une information, quand tu présentes les sections de ton guide, de dire il y a des sections boussole. Il va y avoir tel type d'informations, ça se trouve telle section ou telle page. Donc d'aller le présenter parce que je ne m'y suis pas retrouvé en tout cas quand j'ai voulu avoir des infos à ce niveau-là!

Intervieweuse : Parce que dans le fond les boussoles, je les présente brièvement tout de suite en-dessous de l'échéancier. Mais c'est ça, ce n'est peut-être pas assez détaillé...

E : Parfait. Moi ce qui m'a confondu c'est quand je suis allée voir dans la table des matières, c'était écrit « Présentation des sections du guide », moi je me suis dit je vais retrouver ça là dans la présentation. Et ce n'était pas là. Ou peut-être, ce que tu pourrais faire dans « Présentation des sections », de dire « Il existe aussi la section des boussoles. Celle-ci est présentée plus loin. » ou quelque chose comme ça.

Intervieweuse : Parfait.

SECTION LE GUIDE DE VOYAGE

L'intervieweuse poursuit :

3. De quelle manière l'utilisation de **l'analogie du voyage** vous a-t-elle permis de découvrir les connaissances relatives à la théorie de l'attachement?

E : J'ai trouvé l'analogie que tu faisais sur le voyage intéressante. Mais, je t'avoue qu'il m'est arrivé parfois d'être perdue par les liens. Par exemple, de dire « Là quand on parle de ça, quand on parle par exemple Secure, est-ce qu'on fait référence au type d'attachement ou de... ». À essayer de faire des liens à un moment donné, j'étais perdue. C'était difficile un petit peu pour moi. Donc je disais à quelques reprises, j'ai dû relire parce que j'étais perdue dans les liens. Ce que je pensais, c'est qu'elle est un peu... le sujet est intéressant, mais personnellement, je considère qu'elle est un petit peu trop exploitée. Puis dans le fond, quand j'arrivais aux parties théoriques comme les liens d'attachement, ça coulait tout seul. Pour moi, c'était plus facile à lire parce que je n'avais pas à toujours refaire le lien. Donc, je pense que oui, faut en garder, c'est intéressant, mais à un moment donné, ça devenait lourd un petit peu dans ma lecture. C'est ce qui en est pour ça ici.

L'intervieweuse continue :

4. Croyez-vous que la présentation des **quatre types d'enfants** vivant au pays de l'attachement est réalisée avec suffisamment de clarté? Quelles précisions apporteriez-vous ?

E : C'est un petit peu en lien avec ce que je disais précédemment à vouloir faire des liens. Là, je m'imaginais ton programme, je l'aime beaucoup, il m'intéresse beaucoup, puis, c'est quelque chose que je ne sais pas si éventuellement si tu vas publier ou quoi que ce soit, mais c'est quelque chose que je présenterais à des enseignants. Et là, il y a quelques enseignants qui pour moi, dans ma tête, ont *poppé*. Je pensais quand on faisait des liens avec les personnages. Je me disais quand c'est des personnages pour les enfants, comme dans les Multibrios, je ne sais pas si tu connais les Multibrios, où ces personnages-là sont présentés aux enfants, ça fait beaucoup de sens. Puis là, je revoyais clairement des enseignants qui, dans ma tête, allaient me dire « Bien là, on s'adresse à des enseignants, pourquoi ça devient tout à coup des personnages ? Dans le fond, on est capable de comprendre la théorie ». Je

sais qu'il y en a certains pour qui ça va poser des petits problèmes. Donc, c'est la partie qui risquerait peut-être de faire décrocher certains enseignants. Lors des formations que je donne aux enseignants, c'est un élément pour lequel je dois porter une grande attention. Parce que ça m'est arrivé quelques fois dans mes formations de me faire dire des petits trucs comme ça. Je ne sais pas ce qui en est pour les autres personnes qui ont commenté, mais c'est un petit élément moi qui m'accrochait les personnages. Puis en même temps, je les trouve vraiment beaux et je ne voudrais pas les voir disparaître. Je les trouve très beaux et je me disais « Est-ce qu'il y aurait lieu de les garder, mais que ce soit une façon d'expliquer aux enfants, vulgariser pour les enfants peut-être ? » Mais pour les adultes, je ne suis pas certaine.

À ce niveau-là, on disait « Les personnages sont présentés à la page 17... »... ah oui, c'est ça. Si je vais dans ton programme à la page 17, on présente les diverses... tiens, je vais en profiter pour te présenter les deux petites bulles. En fait il y en a une ici, je ne sais pas si tu vois avec les pictos. Il y a un lien, le numéro un, puis quand tu arrives dans le bas de la page, le petit numéro, c'est le deux. Juste que c'est une note de bas de page qui n'a pas suivie. Puis dans le milieu c'était mon lien que je disais justement, je ne suis pas certaine avec les personnages que pour des adultes ça s'y prête bien. Donc à la page 17, on présente les quatre types d'attachement et quatre types de personnages. Je saute ensuite sur la culture d'au pays de l'attachement, donc comment cette culture-là se transmet... Je continue... l'émergence de cette culture pas à pas, les modes d'attachement et là, j'arrive par la suite à la page les types de culture, la page 23. Et là, je reviens dans le fond à mes personnages. Donc j'avais l'impression qu'il y avait comme une coupure. On me parle des personnages, on me parle des types de transmission, puis on revient sur ces types personnages-là. Donc moi je les mettrais ces deux séquences-là ensemble pour ne pas les diviser, mais peut-être qu'il y avait une organisation que je n'ai pas vue. Mais dans ma lecture, j'ai comme eu l'impression qu'il y avait une coupure. C'est tout pour cette question-là pour moi.

L'intervieweuse pose la question suivante:

5. De quelles façons les sections **souvenirs de voyage** sont-elles utiles?

E : D'avoir une page comme ça pour retenir des éléments, c'est pertinent. Quand j'arrivais pour la remplir, j'ai eu un blanc un petit peu parce que je t'avoue que je ne savais pas trop quoi écrire là compte tenu que les cases étaient très petites. Donc là, je me disais « C'est des mots-clés que je dois aller mettre là ? », mais j'avais un blanc. Je ne savais pas quoi écrire. Ça dépend peut-être de mon style d'apprentissage. Si ça avait été des lignes, personnellement ça aurait été plus facile pour moi d'y répondre que d'aller placer dans des cases. Et là je me disais « Pourquoi est-ce que c'est là ? Est-ce que c'est important ? Il y en avait des plus grosses, des plus petites. Est-ce qu'il y a des petites réponses ? » C'est peut-être mon style d'apprenant.

Intervieweuse : Est-ce que juste Sécura avec des lignes, ce serait plus facile ?

E : Dans mon cas oui, parce que... peut-être parce que j'ai besoin de développer davantage. C'est ça.

Intervieweuse : Les rectangles ça te restreignaient un peu là?

E : Oui c'est ça !

Intervieweuse : D'accord, merci. *Pose la sixième question, mais son interlocutrice désire revenir sur la question cinq.*

E : Il me restait un élément que je n'avais pas terminé. « Comment le passage dans cette région m'aide à mieux comprendre ses habitants ? ». Il y avait tout le temps un lien et il fallait que je cherche à quoi ça réfère la région, à quoi ça réfère les habitants. Personnellement, je choisirais, si ta question était de dire « Qu'est-ce que ma lecture m'a appris sur les élèves qui ont ce style d'attachement ? », moi c'est l'endroit où je mettrais les liens de côté un petit peu j'irais plus avec la théorie de dire « Qu'est-ce que j'ai appris sur les styles d'attachement sur mes élèves à moi ? ». C'était la précision que je voulais apporter pour cet élément-là. Et là je suis prête pour la six !

6. Est-ce que le guide de voyage contient suffisamment d'informations pour les enseignants qui ont peu de connaissances sur la relation d'attachement?

E : Les activités sont associées à des racines de l'attachement ce qui est très bien. Je trouvais ça vraiment bien que tu aies pu associer chacune des activités comme ça aux racines. Il y a peut-être une petite note que je mettrais, puis peut-être qu'elle est là et que je ne l'ai pas vue... à un moment donné, on parle que cela prend plusieurs années, que plus les racines sont profondes puis tout ça à développer, donc c'est certain que les enseignants, faudrait pas qu'ils s'attendent parce que j'ai fait une activité, que cette racine bien profonde-là est bien ancrée, bien développée. Donc ça pourrait peut-être être de dire, quand tu vas finir ton chapitre cinq, tes conclusions ou quelque chose comme ça, de dire que vraiment, les enseignants des cycles qui vont suivre vont devoir poursuivre. Que nous, on a semé la première graine au présco, mais que les racines profondes, les enseignants vont devoir continuer à travailler. Mais que ce n'est pas une activité sur les dernières semaines qui va avoir tout développé pour les élèves. Mais oui, je trouvais qu'il y avait beaucoup d'informations de ta section théorique, je l'ai bien apprécié, vraiment. C'était bien monté, c'était très bien fait. Je vais aller voir si j'ai autre chose aussi.

Sinon, y a-t-il des informations sur la relation d'attachement que vous jugez essentielles pour un enseignant qui débute dans l'intégration de celle-ci en classe et qui devraient être incluses dans le programme?

E : Il me semble, je te le dis de mémoire. . . peut-être que c'est là aussi. Il y a un concept que je trouve très intéressant que Richard Robillard parle souvent : la mentalisation. Si ce n'est pas présent dans ton guide, je trouve que cela pourrait être une section importante parce que justement, quand on nous parle du GPS qui est tout le temps là pour aider les élèves. Donc de dire « Je comprends que tu vis de la colère, que ce n'est pas facile pour toi d'accepter que. . . ». Donc peut-être que c'est un élément que si ce n'est pas là, que tu pourrais venir placer au moment du GPS, parler de mentalisation, ce que c'est et du bienfait que ça a. Dont entre autres pour. . . je sais pas si tu mettre plus d'infos théoriques là-dessus, mais moi, ce que je trouve important, c'est l'alexithymie. Quand on dit qu'il y a 10 à 15% des adultes qui ne sont pas capables de nommer comment ils se sentent. Donc les enfants du présco on peut s'imaginer que le nombre doit être vraiment très élevé, donc toute l'importance de la mentalisation pour les tout-petits c'est hyper important. Ça pourrait être pertinent de l'ajouter à ce moment-là.

SECTION L'ITINERAIRE DE VOYAGE

L'intervieweuse poursuit avec la question suivante.

7. L'échéancier proposé vous semble-t-il adéquat et réaliste? Expliquez votre réponse.

E : Oui, je trouvais que c'était bien réaliste. Tu avais mis plus d'activités au début de l'année et je trouvais ça pertinent, car il faut travailler un peu plus fort au début de l'année pour développer le lien d'attachement davantage. Donc, oui, je trouvais que c'était bien équilibré ce que tu as proposé. Ça me semble réaliste.

L'intervieweuse poursuit.

8. Les **activités** sont-elles suffisamment détaillées pour que l'enseignant puisse les utiliser en classe?

E : Oui, c'était vraiment bien détaillé à ce niveau. Si je peux peut-être apporter un petit élément, pas pour toutes les activités. Mais je travaille beaucoup dans les milieux défavorisés, puis parfois, il y avait des petits moments où je me disais qu'il ne faudrait pas oublier pour ces enseignants-là de bien, exemple. . . je ne sais pas si j'en ai noté un. . . dans le fond, c'était l'activation des connaissances antérieures, je ne me souviens pas ce que c'était. . . un élément en lien avec le voyage, puis je me disais, les petits cocos, je pense à certains, qui ne sont jamais sortis de chez eux, qui n'ont jamais été prendre le pont Jacques-Cartier, le pont Champlain, c'était tout un univers nouveau pour eux. Donc peut-être mettre une petite précision, une petite note, que certains enseignants de ne pas oublier d'activer les

connaissances antérieures si vous considérez que c'est quelque chose qui n'est pas connu de vos élèves. C'était une petite nuance à ce niveau-là.

L'intervieweuse continue.

9. Quelle est votre appréciation du choix des **activités** et des **outils** au regard du développement de la relation d'attachement avec des élèves ?

E : Bien intéressant. Souvent, je vais trouver beaucoup d'informations théoriques, mais d'avoir des activités, des outils qui sont liés à ça, ça je n'en vois pas. Donc, ça c'est quelque chose qui est nouveau, qui est concept. Je trouvais ça bien intéressant. Le fait que tu aies lié ça à tes passions, je trouvais ça très pertinent également. Donc oui pour moi, j'apprécie beaucoup ce lien-là que tu fais.

L'intervieweuse passe à la question suivante.

10. Les éléments présentés dans la section **boussole** vous semblent-ils utiles ?

D : Oui, c'était dans mes points forts effectivement que j'avais soulignés, tout ce que tu avais mis dans tes boussoles. Je trouvais ça très bien également.

L'intervieweuse continue.

11. Quelles ont été vos **réactions** et vos **sentiments** en parcourant le programme ?

D : C'est un petit peu en lien avec ce que je disais tantôt, réjouie enfin de voir des activités parce qu'on entend beaucoup, il y a beaucoup de formations sur le lien d'attachement, mais concrètement qu'est-ce que je fais en classe ? Pour moi, c'est un plus. Puis, le fait comme je te disais tantôt, que tu puisses le mettre avec le programme, tu vas aller chercher un autre... tu as des gens qui sont achetés d'avance que tu vas leur parler d'attachement que tu n'aies pas de lien avec le programme, tu vas les acheter, ils sont convaincus. Mais pour être beaucoup dans le milieu, il y a une portion que je dois aller chercher avec le programme, puis quand je leur défends avec ça, c'est une autre portion de gens que tu vas aller chercher également. Donc, moi je me réjouis de voir tout cet amalgame-là que tu fais de pouvoir avoir des activités en lien avec le programme. Je suis réjouie de tout ça.

L'ENSEMBLE DU PROGRAMME

12. En quoi celui-ci pourrait-il vous être **utile** dans votre pratique d'enseignante ou de professionnelle ?

E : Moi, je le vois beaucoup dans mon dossier de l'insertion professionnelle. J'accompagne les nouvelles enseignante jusqu'à sept années (*Précise qu'il s'agit du nombre sept*). On les considère chez nous en insertion professionnelle parce qu'en début de carrière, c'est beaucoup de petits compléments de tâches. Donc, moi c'est quelque chose que je me vois très bien accompagner les enseignantes avec ça dans ma pratique. C'est clair que ça va être réutilisé.

Et aussi, j'avais noté aussi en intelligence émotionnelle. Je forme les enseignants en intelligence émotionnelle, puis pour moi, c'est un complément. Chantal Boutet et moi, on travaille ensemble à la commission scolaire. Puis, on se questionnait parce qu'il y a beaucoup de demandes d'écoles de formation en lien avec l'intelligence émotionnelle et le lien d'attachement. Puis, on essayait de voir lequel des deux devrait venir en premier. Puis, c'est fortement lié. Ce qu'on se disait, c'était peut-être de parler du lien d'attachement en premier pour que les enseignants voient toute la nécessité après des activités, ce qu'elles vont pouvoir mettre en place. Puis quand je m'intéresse à l'élève, que je crée lien d'attachement, bien nécessairement je m'intéresse à ce qu'il vit, aux émotions, donc c'est fortement lié. Alors moi, c'est certain que ça va être en lien aussi avec les formations en intelligence émotionnelle que je donne.

L'intervieweuse poursuit en posant la question suivante.

13. Diriez-vous que le programme atteint les **objectifs** (p. 8) qu'il poursuit?

E : En ce qui concerne l'objectif « comprendre », j'ai écrit oui parce qu'il y a beaucoup d'informations qui aident l'enseignant à mieux comprendre le lien d'attachement. Je disais que même si ce n'était pas dans tes objectifs visés, le fait que le programme pourra sans doute aider les parents à comprendre ce que c'est le lien d'attachement, bien pour moi c'est clairement, c'est très intéressant que tu puisses arriver à ça.

En ce qui concerne le titre « favoriser », c'est juste un petit détail, mais on dirait que...« comprendre », juste de dire le mot « comprendre », on le comprend bien. « Intervenir » aussi, mais « favoriser » tout seul, on dirait qu'il lui faut absolument un complément. Là, en connaissant un petit peu plus ok, « favoriser le lien d'attachement ». Mais c'est peut-être juste une précision dans le titre pour dire un peu plus... j'avais l'impression que lui, il lui fallait un complément. Tout simplement. Mais oui, « favoriser », effectivement toutes les activités que tu mets là-dedans peuvent favoriser un lien d'attachement.

Je disais que je ne connais pas effectivement de programme clé en main pour favoriser le lien d'attachement. Donc, je suis certaine que l'ensemble des activités vont pouvoir favoriser ce lien-là.

Ensuite, pour l'objectif « intervenir », oui sans problème. Pour moi, ça y répond amplement.

L'intervieweuse la remercie et continue.

14a. Y a-t-il des éléments importants en lien avec la relation d'attachement qui n'ont pas été abordés dans le programme et que vous considérez essentiel d'ajouter? Précisez lesquels.

L'intervieweuse ajoute : Tu parlais tantôt de mentalisation alors peut-être que ce serait là. . .

E : Ensuite, j'y avais répondu dans ma première lecture, puis je ne suis pas revenue sur cette question-là. Mais dans ma première lecture, j'avais noté que je n'avais pas vu la définition de l'enfant émergent, intégratif et adaptatif. Il me semble que tu en parles, mais que ce n'était pas défini. Donc si c'est le cas et que ce n'est pas là, c'est quelque chose que je mettrais peut-être dans ton glossaire.

Intervieweuse : Oui, c'est ça, parce que je ne voulais pas trop alourdir en allant trop profond dans la maturation affective, mais en le mettant dans le glossaire, peut-être qu'au moins on pourrait s'y référer sans non plus alourdir le contenu.

E : Je trouvais ça intéressant que tu aies ça comme ça une section glossaire que l'enseignant peut aller s'y référer pour mieux comprendre là, oui. Ça c'est un plus.

15. Quels sont les **points forts du programme?**

E : J'ai noté d'abord la section théorique sur l'attachement. Pour moi, c'est important de ne pas juste lancer des activités, mais de démontrer que ça s'appuie sur une bonne théorie. Donc pour moi, ça c'était net, c'était clair. C'était une bonne partie.

Dans les activités que je trouvais très intéressantes, on voit vraiment qu'elles sont avec une volonté de créer un lien d'attachement. Donc, pour moi, ça aussi ce n'était pas juste des activités qui à peu près vont développer le lien d'attachement. On voyait vraiment que c'était rattaché à tes racines, que ça avait été réfléchi, que l'ordre était là. On ne commence pas avec les dernières racines, on y va avec les premières, donc pour moi, c'est un plus.

Les capsules pour les parents, c'est bien qu'on s'intéresse au lien d'attachement avec l'enseignant/élève, mais de penser aux parents, je trouvais que c'était un plus également.

La fin du voyage, c'est un élément qui est capital pour moi pour clore l'année, pour diminuer l'anxiété, pour éviter les petits élèves que j'appelle pop-corn qui sautent en début (*en voulant dire en fin*) d'année parce qu'on leur dit que dans dix jours, l'école est finie. On voit que tu as pensé à bien clore ce voyage-là. Donc pour moi, c'était des éléments importants, des points forts du programme.

16. Quels sont les **points faibles** du programme?

E : Moi j'ai parlé du tableau dont je t'ai mentionné tantôt en lien avec les compétences du programme de formation. Donc j'irais revoir, retravailler, bonifier finalement. Ce que je disais aussi dans le fond les éléments je t'en ai déjà parlé. On perd parfois le lecteur à vouloir faire trop de liens avec l'analogie du voyage, donc de garder ça, c'est un concept important. Mais, j'en enlèverais un peu à ce niveau-là. Puis de pas perdre de vue qu'on s'adresse à des professionnels de l'éducation, donc les personnages sont très intéressants, mais lorsqu'on s'adresse à des enfants, mais avec des adultes, je ne pense pas que ce soit nécessaire de le faire.

L'intervieweuse remercie son interlocutrice et lui adresse la dernière question.

17. Si vous deviez utiliser un seul mot pour décrire le programme, lequel choisiriez-vous?

E : J'ai choisi innovateur.

L'intervieweuse remercie son interlocutrice.

ANNEXE L

VERBATIM DE L'ENTRETIEN AVEC L'ÉVALUATRICE F

L'intervieweuse adresse la première question à son interlocutrice:

1. En quoi les liens faits avec le **Programme de formation de l'école québécoise** vous semble-t-il pertinent ? Ajouteriez-vous d'autres informations? Si oui, lesquelles?

F : Bien moi je trouve que les liens sont pertinents. Avec le primaire, je suis un petit peu moins familière, mais ça me semble bien. Pour l'éducation préscolaire par contre, j'aurais ajouté la compétence trois « Interagir de façon harmonieuse avec les autres » parce que je trouve que dans le fond, c'est ce que ça fait la relation d'attachement. C'est ça qui nous fait entrer en relation et c'est ça après qui détermine comment on va être en relation avec les autres. Quand tu regardes au niveau de la mère comment elle interagit, bien dans le fond l'enseignante a un peu le même rôle. Quand on interagit beaucoup d'une façon ouverte et tout ça, ça fait que l'enfant ça l'influence à bien interagir avec les autres. Moi j'ajouterais la trois. Pour la deux c'est parfait. Puis, pour le primaire aussi je trouve.

L'intervieweuse la remercie et poursuit avec la question suivante :

2. Est-ce que les **explications sur les sections du programme** permettent de bien comprendre son fonctionnement?

F : Oui, je trouve ça excellent. C'est très bien expliqué. On voit que ton guide de voyage, ton objectif c'est l'attachement est la priorité. Puis, l'itinéraire de voyage, c'est comme le moyen pour se rendre vers ton objectif principal. C'est très très clair pour moi, c'est très bien. . .je n'ai pas grand-chose d'autre à dire pour la deux.

SECTION LE GUIDE DE VOYAGE

L'intervieweuse poursuit:

3. De quelle manière l'utilisation de **l'analogie du voyage** vous a-t-elle permis de découvrir les connaissances relatives à la théorie de l'attachement?

F : J'ai trouvé ça tellement bon comment tu as amené ça, toujours en faisant des liens avec le voyage. L'idée du voyage et la découverte d'une autre culture, c'est excellent ! Parce que c'est vraiment une belle analogie, l'ouverture vers l'autre. Tu sais, parfois on va on va en voyage on est très ouvert, mais même chez nous on ne l'est pas nécessairement. Ça permet de faire des parallèles intéressants que tu as alimentés tout au long du guide avec des choses qui se connectaient tout le temps bien à ça je trouve. C'était vraiment toujours bien amené, les liens étaient clairs. Ta théorie, bien écoute, je n'ai rien à dire. Tous les points étaient très

très bien amenés, c'était clair. J'ai beaucoup aimé aussi tout ce que tu donnais comme petits trucs par rapport aux différents types d'attachement. Je trouvais que c'était vraiment apprécié. C'est ça l'analogie... Tantôt, quand on va repasser par tes activités, je pourrai plus te dire en détails ce que j'ai noté à l'intérieur du guide. Mais pour là, pour la question trois je vais m'arrêter là.

L'intervieweuse la remercie et continue :

4. Croyez-vous que la présentation des **quatre types d'enfants** vivant au pays de l'attachement est réalisée avec suffisamment de clarté? Quelles précisions apporteriez-vous?

F : Oui, très bien expliqué. Je reviens à la page où tu les avais mis dans un genre de diagramme à la page 17. Tu avais Sécura au début avec les trois autres autour. Là, il y avait des pourcentages, je trouve que ça... Je ne sais pas si c'est toi qui l'avait monté ce diagramme-là... Je trouve que ça aurait été intéressant qu'on le voit visuellement le pourcentage de chacun. L'attachement insécurisé et de garder quand même le sécurisé qui est comme le point central, il est quand même plus grand que les autres. Je trouvais ça super bien. Toute ta théorie autour du sujet est excellente. Moi j'aurais aimé ça que tu rajoutes rajoute le vrai nom du type d'attachement en-dessous. Pour que ce soit clair tout de suite au départ, pour pas qu'ils pensent que c'est ça les vrais mots, car il y en a qui n'ont aucune connaissances là-dedans. Sinon, c'est le seul point. Tout le reste est bon.

L'intervieweuse pose la question suivante:

5. De quelles façons les sections **souvenirs de voyage** sont-elles utiles?

F : J'ai marqué que j'aimais beaucoup ça. On peut mettre les éléments sur lesquels on a accroché plus. Je pense que tu en profites un petit peu pour amener les enseignants à se poser des questions sur eux-mêmes et comment ils font, pourquoi ils réagissent d'une telle façon, qu'est-ce qui vient les chercher. Ça je trouve ça intéressant, car justement, quand on veut bien intervenir, il faut savoir qu'est-ce qui nous « titille » nous-mêmes des fois. Donc, c'était vraiment intéressant. Ce que je trouvais surtout intéressant, c'était de se questionner sur soi-même comme enseignant dans le fond pour en venir à avoir une (inaudible).

6. Est-ce que le guide de voyage contient suffisamment d'informations pour les enseignants qui ont peu de connaissances sur la relation d'attachement?

F : C'est dur un peu pour moi étant donné que je suis dans le même sujet que toi, mais je pense que oui. Je trouve que c'est bien détaillé. Je trouve que, en tout cas pour moi, je lisais et c'était très bien, c'était très bien vulgarisé. Je ne pense pas que les profs vont vraiment accrocher. Je pense que vraiment, ils devraient très bien comprendre parce que ça vise vraiment plein d'éléments, l'essentiel est là. Les éléments sur lesquels tu veux travailler plus particulièrement sont très bien détaillés : les styles d'attachement, les différentes façons d'intervenir avec ces enfants-là. Pour moi, c'est très très clair.

SECTION L'ITINERAIRE DE VOYAGE

L'intervieweuse poursuit avec la question suivante.

7. L'échéancier proposé vous semble-t-il adéquat et réaliste? Expliquez votre réponse.

F : Oui, au début j'ai remarqué que c'est plus concentré et c'est très normal, car tu es train d'installer la relation d'attachement. Après ça, tu as un rythme régulier qui s'installe pour entretenir ce que tu as commencé au début de l'année. Donc, c'est très bien installé dans le temps. Puis, je trouve que ça coule bien. Je regardais...pour quelqu'un qui n'aime pas ça suivre des programmes ou quelque chose ou des trucs déjà tout faits, je trouve que ça ne désorganise pas sa routine. Ça s'insère très bien je trouve.

L'intervieweuse poursuit.

8. Les **activités** sont-elles suffisamment détaillées pour que l'enseignant puisse les utiliser en classe?

F: Oui ! Je vais être obligée de passer un petit peu une par une. Des fois je n'ai rien noté parce que tout paraissait clair, des fois je trouvais que c'était vraiment super intéressant. La première activité « La valise », je trouvais que ça crée tout de suite le sentiment de sécurité, ça apaise l'enfant, ça rassure le parent en même temps. Le fait de présenter aux autres va amener mieux...va ancrer encore mieux l'intention qui est derrière tout ça. « Mon GPS »...belle analogie qui présente le rôle de l'enseignante comme guide. Le terme GPS, même tu l'as bien adapté, pour les petits, je ne sais pas si ça va être quelque chose qui va accrocher. Moi, j'aimais beaucoup tes sections avec les boussoles...je trouvais que la boussole, peut-être que si c'est un GPS aussi ça va créer des images. D'ailleurs, je pense à ta petite image de GPS à la fin que tu peux mettre dans le sac, étant donné que c'est le prof, je pense que j'aurais mis la photo dedans. Au lieu d'avoir le tracé d'un chemin, j'aurais carrément mis la photo du prof pour que ce soit très clair. Parce que je sais que ce n'est peut-être pas évident de le changer. Il « fit » tellement bien avec toute ton affaire, mais en même temps je me disais comment faire pour que l'enfant qui ne sait pas lire comprenne que GPS sont des initiales, ça ne fait pas de sens pour lui. Donc de mettre peut-être la photo, je pense que ça aiderait à donner le sens que tu veux lui donner. La constellation, j'ai beaucoup aimé cette activité-là, je trouve ça le fun. Puis, au lieu des étoiles, bien je dirais peut-être la même affaire pour le présco. Est-ce qu'on pourrait penser à coller des photos des personnes qui sont dans l'école ? Moi je sais que je fais ça. Je me promène, je pose tout le monde. Puis, après ça on fait une autre activité qui ressemble un peu à la tienne, mais dans le fond ils peuvent aller se chercher ces photos-là que je fais imprimer. Puis, je trouve que c'est le fun pour eux-autres, c'est comme si c'était une introduction aux autres personnes de l'école. Puis c'est ça qui fait en sorte qu'après ça, la première année est un petit peu moins anxiogène.

J'ai écrit quelque chose, là c'est plus un détail technique. Numéro cinq, tu as mis le terme « étoile » est utilisé pour décrire les personnes susceptibles de jouer un rôle important dans

la vie scolaire. Mais, il est mentionné déjà ce terme-là à la page soixante-dix, donc je me demandais si ça ne serait pas plus là que tu devrais mettre ton étoile ou ton numéro cinq... pour faciliter la lecture.

Ah oui, je voulais te dire que les activités pour relier ça à quelqu'un de l'école, tu disais « cuisiner un dessert en compagnie de la surveillante du dîner », créer des liens par une activité. J'ai beaucoup aimé cette partie-là. Je trouvais que c'était de leur montrer à entrer en relation avec les autres personnes de l'école.

L'activité cinq, ça aussi j'ai trouvé ça super bon comme idée. Est-ce que tu me permets de réutiliser tes idées ?! *Rires*

Intervieweuse : Oui, oui, oui, oui, oui ! *Rires*

F : Écoute, ça j'ai trouvé ça tellement le fun de tout faire comme un petit un sac avec plein de petites choses dedans pour l'enfant. Je trouvais que c'était vraiment une bonne façon pour lui de garder la pensée à la maison.

Après ça, activité... j'aime beaucoup... je ne sais pas si je suis dans le bon point, mais j'aime beaucoup tes tableaux « attitudes à adopter selon le style d'attachement » que tu mets à travers... ça, ça va dans la boussole je pense. Ouin, je vais le dire tantôt.

Activité six « Toi et moi on se ressemble », ça aussi j'ai beaucoup aimé ça. J'ai remarqué que c'était en plusieurs temps que tu proposais de le faire. Cette activité-là est divisée en plusieurs parties. Je pense qu'il faudrait vraiment que ce soit trois journées différentes pour donner le temps de s'investir comme il le faut à chaque fois. Sinon, ce serait trop. Même si, même si c'est comme séparé, il faudrait qu'il y ait comme un petit temps pour on dirait, laisser aussi le temps.

Ah, « Les mille merveilles » aussi j'ai aimé ça le parallèle que tu faisais avec les merveilles du monde, puis qu'eux-autres étaient aussi des petites merveilles. Puis là, on trouvait des qualités et tout ça. Ils adorent ça ce genre d'affaire-là les enfants.

La « carte postale » aussi. La petite étoile à côté aussi que tu envoies pendant le temps des fêtes. Excellente idée !

« À qui puis-je dire je t'aime ? ». Je ne peux pas trop parler pour première et deuxième, ça fait pas mal longtemps que je n'ai pas enseigné à ces niveaux-là, mais pour présco, je ne sais pas s'ils sont capables de faire la différence entre les différentes sections de l'anneau. Tu sais quand on disait que ça prendrait du temps un peu pour faire les... discriminer des choses. Je pense à mes élèves cette année, on a fait un, on a fait des tuteurs d'attachement à l'école. Quand ils sont arrivés pour... Fallait qu'il donne des choix de personnes. J'avais des élèves qui ne connaissaient pas les autres profs, mais tu sais ils les ont nommé pour être leur tuteur d'attachement. Ils n'ont pas nommé tu sais leur prof d'éduc. ou leur prof principal ou l'orthopédaque qui vient dans la classe, mais ils m'ont nommé un prof qu'ils ne voyaient

jamais. Ils sont comme un petit peu dans leur bulle des fois ! Donc, je ne sais pas si pour eux cette activité-là est un petit peu trop avancée.

Intervieweuse : Peut-être plus la faire en grand groupe. Tu sais moi dans le fond mon objectif, c'était plus de les sensibiliser parce que je vois justement des enfants qui rencontrent des gens qu'ils n'ont jamais vu et qu'ils leur font un câlin et qu'ils leur disent « je t'aime ». Donc c'était plus au niveau de les sensibiliser à ça, mais peut-être plus le faire en grand groupe que leur demander de noter tout ça.

F : Bien, de le faire avec le groupe dans le fond ?

Intervieweuse : Ouin, c'est ça.

F : Et non pas nécessairement avec leurs copains, ou leurs parents, ou leurs amis... j'imagine que tu avais vu ça dans un des cours à Richard ? Ce cercle-là à la fin d'un cours... comment on se sentait au début ? Comment on se sentait à la fin ?

Intervieweuse : Oui. C'était dans un cours à Richard qu'il y avait ça, mais ce n'était pas début, milieu, fin. C'était vraiment des cercles d'attachement quand on parlait de la force de l'amour je pense, dans le cours sur la psychologie positive.

F : Ok. Moi, je pense que c'était en intelligence émotionnelle que je l'ai vu. La façon dont il l'avait fait, peut-être que tu l'as déjà fait de cette façon-là, il nous avait demandé comme où est-ce que vous vous sentiez... le prof était placé comme au milieu du cercle... puis, où est-ce que vous vous sentiez par rapport au prof ?

Intervieweuse : Ah oui, oui, oui, oui !

F : Là tu voyais tout le monde se placer, se placer par rapport aux autres, ça peut se faire physiquement dans un cercle que tu fais dans ta petite classe. Je pense que de cette façon-là, c'est plus facile à comprendre aussi.

Intervieweuse : Oui, je me souviens de cette activité-là.

F : « Le lieu secret », j'ai beaucoup aimé ça aussi. « Mon coffre aux trésors », quelle belle fin pour clore je trouve. De tout revenir sur tous les souvenirs qui s'attachent ensemble, c'est vraiment une bonne idée. J'adore ça. Dans le fond, « Prochaine destination », c'est pour se préparer à l'autre enseignante. C'est super intéressant aussi, qu'ils transfèrent. Je trouve que tu as vraiment pensé à tout. Vraiment là, dans les activités, je trouve qu'il y a une belle progression. Je trouve que pas mal tous les éléments ont été pris en compte. Tu as pris en compte tous les modes d'attachement. Tu as réussi à trouver des activités vraiment... je trouve, ça me parle. Moi, ça me parle beaucoup parce que je sais que ça s'adresse aux petits. Moi, je suis avec des petits, puis je trouve que c'est toutes des choses pas mal qu'ils vont accrocher pour les activités.

Et les outils aussi, c'était bien fait. J'aimais beaucoup ce que tu avais fait pour les enfants qui ont tendance un petit peu à s'accrocher, l'espèce d'escalier de l'autonomie pour essayer de prendre un peu plus d'assurance, des laisser-passer, des certificats câlins. Tu avais beaucoup de matériel pratico-pratique pour certains enfants.

(Regarde ses papiers et s'interroge s'il y a une question par rapport aux capsules parents.)
Les capsules parents, je trouvais ça excellent. J'ai trouvé que la théorie était bien amenée, des fois d'une façon humoristique, avec plein de détails super importants pour eux de savoir, puis simplement en une page. C'était vraiment... pour chacune des étapes, c'était vraiment bien.

Intervieweuse : Oui, moi je le mettais au verso de mon calendrier mensuel quand je l'envoyais en début de mois.

F : Tu parles d'une bonne idée. (...) Je pense que j'ai pas mal fait le tour de cette partie-là.

Intervieweuse : D'accord, bien ça dans le fond c'était la question huit, mais je pense qu'en même temps, c'était pas mal la question neuf.

F : Oui, hein... je pense que j'ai fait les deux en même temps.

L'intervieweuse lui demande s'il y a autre chose qu'elle souhaite ajouter à la question neuf.

9. Quelle est votre appréciation du choix des **activités** et des **outils** au regard du développement de la relation d'attachement avec des élèves ?

F : Bien comme je te disais, je trouvais que la progression est très bien faite pour que les enfants puissent vraiment accrocher dedans, puis que ça se fasse tout en douceur. Au début, tu sais, il y a un petit peu plus d'intensité, plus d'activité de départ, c'est normal. Puis après ça, je trouve que ça avance tranquillement. Tu sais, il y a toujours comme un rappel de contenu. Tu sais, la valise que tu fais au début, il y a toujours quelque chose qui nous ramène, pour faire un rappel. Je trouve ça important d'avoir des ancrages comme ça. Parce que souvent quand on fait des activités un peu éparpillées, les enfants, quand on ne fait pas de rappel, ils ne se retrouvent pas, mais là tu n'as comme pas le choix, tu reviens toujours à la valise. Donc l'enfant a son même point de repère. Je trouve ça vraiment un bon point pour les choses s'intègrent dans sa tête.

L'intervieweuse passe à la question suivante.

10. Les éléments présentés dans la section **boussole** vous semblent-ils utiles ?

D : Très utiles ! Tu as plein de bons trucs, il y a plein de bonnes idées. Il y a des endroits, je me suis écrit... j'avais aimé ça, quand tu faisais « Prendre les présences de façon spéciale » en utilisant les renseignements des fiches d'informations que tes parents avaient remplies. Ça je trouvais ça différent, c'était vraiment bien.

Ensuite, beaucoup d'explications avec tes autres figures d'attachement que l'enfant va avoir à l'école avec la constellation. Je te l'ai dit tantôt, tes activités qui faisaient référence aux étoiles, je trouvais ça vraiment original pour que les enfants puissent justement créer le lien.

Je t'en ai parlé...tu donnes souvent des trucs au niveau des styles d'attachement, l'insécure, ce qu'il faut éviter de faire, qu'est-ce qu'on devrait essayer de faire. Je trouve vraiment que c'est vraiment bien pour le prof qui est pas très, très...ce n'est pas tout le monde qui est outillé sur la relation d'attachement. Ça donne vraiment la base.

Le signe secret, ou la comptine, je trouvais aussi que c'était des éléments qui avaient été très bien réfléchis pour aller avec le mode de la loyauté. Il y avait des bons conseils aussi sur ce qu'on peut dire pour amener les enfants à vouloir faire plaisir, être reconnus de leur enseignante.

Tous tes trucs sont vraiment...j'ai aussi beaucoup aimé ton tableau sur les niveaux de vulnérabilité à l'activité neuf. Je trouvais que c'était intéressant pour les profs. Ce n'est pas quelque chose qu'on entend souvent parler en enseignement le niveau de vulnérabilité des enfants. Puis, je pense que tout le monde est capable de se référer à ça parce qu'on a tous un niveau de vulnérabilité qu'on ne veut pas aller, on ne veut pas se faire mal nous autres non plus. Donc ça, je trouve que c'est une bonne façon d'amener le prof à voir où nos interventions peuvent nous mener.

Les moments à privilégier avec les modes d'attachement, tu avais de bonnes idées avec les (inaudible) tu avais trouvé plein d'activités. Je trouvais que c'était pertinent.

« Je démontre de l'affection », encore cette fois-là, tu avais mis des outils intéressants pour les enfants qui ont plus de difficulté à exprimer leurs émotions.

« Les vieux secrets » pour gérer les demandes d'aide encore une fois, j'ai marqué à côté ton tableau « Excellent ! ». Tous les trucs que tu as donnés justement pour les enfants qui cherchent toujours l'attention ou qui la demandent pas assez, ça c'est vraiment pertinent.

Je suis rendue à la fin de ma boussole ! Vraiment, je n'ai rien à dire de négatif, rien à rajouter, que tu pourrais rajouter de mieux. Je trouve que c'est excellent !

L'intervieweuse la remercie et continue.

11. Quelles ont été vos réactions et vos sentiments en parcourant le programme ?

F : Super !...vraiment ! Super intéressant. Je trouve que la théorie est très très bien intégrée de ta part parce que dans le concret tu nous amènes des outils qui vont exactement ce que tu nous as parlé avant. Donc pour moi, un prof qui n'aurait rien suivi de ces cours-là puis j'arrive avec ça, c'est comme assez clair. Je pense qu'il y a l'essentiel et en même temps il n'y a rien de compliqué. C'est facile à mettre en application. C'est juste qu'il faut que tu sois

à l'écoute de toi-même, que tu t' observes dans tes interventions et tout ça. Mais, la base est toute là et est très bien expliquée.

L'ENSEMBLE DU PROGRAMME

12. En quoi celui-ci pourrait-il vous être **utile** dans votre pratique d'enseignante ou de professionnelle?

F : Ah bien moi c'est sûr que il y a plein de ... Bien moi je ne suis pas très le genre à suivre comme tout un programme au complet, mais j'ai vu plein d'affaires là-dedans que je me disais « Ah ! Wow ! Ça, ça, ça ! Je le goût de faire ça ! ». Je pense qu'on peut toujours aller chercher par rapport à nos besoins. Tu sais comme je te dis, on peut tout le suivre au complet, car il n'est pas si exigeant comme programme je trouve parce que pour te dire une citation de certaines personnes « Ah, je rajoute encore quelque chose ». Mais il faut qu'ils se disent que, ils ne rajoutent pas quelque chose, en tout cas. ... Moi de la façon que je vois ça, c'est que quand tu choisis ça, étant donné que peut-être pour le primaire, c'est différent. Mais pour le présco, pour nous, il faut déjà toucher à ces compétences-là, donc si tu choisis ça, c'est que tu changes autre chose qui fait moins ton affaire. Moi, c'est de même que je le vois. Pour le premier cycle, c'est quelque chose que je sais que les profs n'ont pas nécessairement tendance à faire. Donc, je sais qu'il y en a qui vont probablement être réticents parce qu'ils ont l'impression qu'ils viennent empiéter sur leur temps de français, de mathématiques et tatati et tatata. ... mais quand tout ça est bien installé, ça facilite beaucoup ta gestion de classe je trouve. Il y a plein d'affaires pour avoir travaillé avec l'intelligence émotionnelle et l'attachement, il y a beaucoup de choses qui après ça tu n'es plus obligé de répéter tout le temps la même affaire, c'est comme intégré. Moi, c'est sûr que je trouve qu'il y a plusieurs activités que, c'est très pertinent pour les élèves. Je pense que la beauté de la chose, ce serait que tout le monde soit prêt à le faire, à intervenir à ce niveau- là. Pas juste premier cycle, mais deuxième et troisième. On le voit. Ils sont de plus en plus anxieux, il y a de plus en plus de problématiques. Puis on regarde les adultes autour de nous et ils ont de la misère à le gérer.

L'intervieweuse la remercie et poursuit en posant la question suivante.

13. Diriez-vous que le programme atteint les **objectifs** (p. 8) qu'il poursuit?

D : Oui, tes objectifs. ... tu avais comprendre, intervenir. ... et. ... je reviens en arrière. ... il y en avait trois je pense, hein ?

Intervieweuse : Oui, il y en avait trois. Comprendre, favoriser et intervenir.

D : J'avais mis « comprendre », oui, car ta théorie est vraiment claire du début à la fin. « Favoriser ». ... toutes les activités font en sorte qu'il y a comme un lien qui se fait. Il y a comme une continuité dans ta façon de voir les choses, tu sais où tu t'en vas là-dedans. Puis, « intervenir », oui, oui tellement parce que trouve que tu as décortiqué tous les styles

d'attachement de tellement de façons que ça nous aide à comprendre les élèves pour poser les bons gestes. Alors pour moi, oui, les trois objectifs sont rencontrés.

14a. Y a-t-il des éléments importants en lien avec la relation d'attachement qui n'ont pas été abordés dans le programme et que vous considérez essentiel d'ajouter? Précisez lesquels.

F : C'est tellement grand là...c'est sûr qu'on pourrait s'éparpiller. Moi, j'aurais peut-être aimé entendre un petit peu plus de sensibilité enseignante, mais, ce n'est pas nécessaire non plus. Tu sais, je trouve que tout va très bien sans cet élément-là. C'est un élément qui aurait peut-être vraiment plus démontré aux enseignants que ça repose sur eux. C'est comme Richard dit souvent, c'est l'adulte qui est responsable peu importe l'enfant que tu as devant toi. Je pense que ça, ça permet de le comprendre plus. Mais, si tu commences à embarquer là-dedans, après ça, tu vas t'embarquer dans plein d'autres affaires et là ça s'étire. Donc, c'est peut-être mieux de ne pas en parler. Sinon, tout le reste, top shape ! Vraiment bon !

15. Quels sont les **points forts** du programme?

F : Les segments « boussoles », j'ai beaucoup aimé ça. Les capsules parents, j'ai adoré ça. Ton lien entre le voyage et l'attachement, je te l'ai dit au début, c'était tellement bien situé du début à la fin, tous les éléments fonctionnaient ensemble. Tu sais des fois tu as l'impression qu'il y a des trucs que le monde ont essayé de forcer dedans pour que ça marche avec le reste. On ne le sent pas du tout ici. On sent que tout va ensemble.

16. Quels sont les **points faibles** du programme?

F : Je n'ai pas vraiment de points faibles. Bien pas de points faibles...je t'ai dit des petits éléments par ici et par là, mais pas de points faibles qui font en sorte que ton programme ne pourrait pas fonctionner. Comme juste les petites affaires que je t'ai dites tout au long des autres questions. Pas plus que ça.

L'intervieweuse pose la dernière question à son interlocutrice.

17. Si vous deviez utiliser un seul mot pour décrire le programme, lequel choisiriez-vous?

F : Sensible ! Parce que je trouve qu'il tient compte des besoins des enfants. Il tient compte aussi du fait que les enseignants ne sont pas tous à l'aise avec cette théorie-là. C'est comme si tout le monde avait été rencontré à quelque part au milieu de ça dans ton pays de l'attachement. Je trouve que c'était bien écrit, avec sensibilité. Tu as travaillé fort, je t'ai vu faire l'année passée. Je te voyais travailler sur tes choses et je le sais que tu t'es vraiment donnée. Et on le sent, on le sent, ça transparaît. Vraiment c'est super ton travail !

L'intervieweuse la remercie beaucoup et lui demande si elle veut ajouter quelque chose avant d'arrêter l'enregistrement.

F : Je ne pense pas que... bien peut-être une affaire. Ça n'a pas rapport avec les questions que tu m'as posées. Mais moi, la table des matières, je pense que j'aurais aimé ça qu'elle soit un peu numérotée pour que ce soit plus clair ce qui allait ensemble dans les sections. Pour moi, c'est comme si tout était égal. Je trouvais que ce n'était pas évident pour moi. Donc je ne sais pas s'il y a moyen... dans le fond, c'est juste dans la disposition probablement qu'il y aurait quelque chose qui faciliterait un peu la recherche dans ton guide. Sinon, le reste, ça va être des affaires comme des petites coquilles et des trucs comme ça. Tu vas pouvoir arrêter d'enregistrer.

ANNEXE M

PROGRAMME VOYAGE AU PAYS DE L'ATTACHEMENT



Se référer au programme conçu dans le cadre de cet essai

